OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK VIII ZESZYT 7

WARSZAWA
1936

OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'ÉDUCATION)

ZESZYT 7. FASC. 7.

TREŚĆ: STR
SOMMAIRE: PAGE:

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

W Z. REDAKTORA NACZELNEGO: DR. EUGENIUSZ ZDROJEWSK

ROK VIII WRZESIEŃ 1936 R. ZESZYT 7.

O PRACY NAUCZYCIELA.

(Przemówienie P. Ministra W. R. i O. P. prof. dr Wojciecha Świętosławskiego wygłoszone przez radio dnia 4 września 1936 r.)

W dniu 3 września rozpoczął się nowy rok szkolny. W dniu tym do pracy przystąpiło ponad 4½ miliona dzieci w szkołach powszechnych, przeszło 230.000 uczniów i uczennic szkół średnich i zawodowych. Przeszło 650.000 dzieci przekroczyło po raz pierwszy progi szkoły powszechnej, liczna gromada, licząca kilkadziesiąt tysięcy młodzieży starszej rozpoczęła naukę w przepełnionych po brzegi szkołach średnich i zawodowych. Do pracy wychowawczej i pedagogicznej przystąpiła przeszło 80.000-na rzesza nauczycieli szkół powszechnych, średnich i zawodowych.

Wszyscy zdajemy sobie dobrze sprawę, jak wielkie, podstawowe znaczenie posiada kształcenie i wychowywanie młodzieży, toteż chwila rozpoczęcia roku szkolnego jest i musi być zawsze chwilą osobliwą i uroczystą. Składa się na to splot różnych uczuć: radości i powagi, skupienia i niepokoju, troski i promiennych nadziei, rozstania i ciekawości. Młodzież wchodzi w nowy okres pracy nad sobą dla społeczeństwa i dla siebie. Wszak wiemy wszyscy, jak wiele waży w życiu człowieka szkoła. Już sam fakt długotrwałego w niej przebywania świadczy o tym wymownie. Wszak przyszły obywatel spędza 1/8 część życia w szkole powszechnej, 1/5, jeśli kończy szkołę średnią, kończący zaś szkołę akademicką poświęca conajmniej 1/4 część swego życia na zdobycie całokształtu potrzebnej mu wiedzy.

Liczby te świadczą wymownie o wielkim wysiłku, jakiego dokonać musi w szkole dziecko, a następnie dorastająca młodzież, aby się należycie przygotować do odegrania w życiu roli pożytecznego członka społeczeństwa. Każdy więc, kto przeznaczył swe życie pracy nad kształceniem młodzieży, ten niezależnie od typu szkoły, w której pracuje, powinien zdawać sobie dokładnie sprawę, jak wielkie, odpowiedzialne czynności powie-

 rzyło mu społeczeństwo. Nauczyciel wnosi element pracy twórczej przez samą konieczność stałego oddziaływania osobistym wpływem na młodzież, którą wychowuje i którą uczy. Niezależnie bowiem od szczebla i warsztatu pracy nauczyciela, począwszy od szkoły powszechnej, kończąc na uczonym-profesorze, wprowadzającym zastęp swych uczniów w krąg metodycznych zagadnień naukowych, wychowawcza rola nauczyciela nie przestaje odgrywać roli pierwszorzędnej i zasadniczej. Zmieniają się jedynie metody, zakres i sposób oddziaływania na młodzież.

Przyjrzyjmy się w największym skrócie pracy nauczyciela. Rozpoczyna od tego, że ma gromadę młodzieży, nie znającej zupełnie przedmiotu przyszłej swej pracy w szkole. On to będzie kierował myślą ucznia, on to przysporzy mu cały szereg nowych pojęć, wiążąc je równocześnie w logicznie związany układ. Jakże subtelna i umiejętna musi być praca nauczyciela w chwilach, gdy naucza i w ten sposób myślą młodzieży kieruje. Budzi wówczas świat nowych nieznanych dotąd myśli i pojęć.

Jest to jednak część tylko jego pracy nad dzieckiem lub młodzieżą. Obok bowiem tej pracy nauczyciel rozwijać musi i budzić w młodych umysłach nowe uczucia. Istotnie, najlepiej rozwinięty, kunsztownie związany układ pojęć i wiadomości pozostanie martwym, małowartościowym lub zgoła bezużytecznym bagażem umysłu, jeżeli w budzącym się do życia umysłowego człowieku nie zdołamy rozwinąć świata uczuć, dążeń, tęsknot, ukochań. Uczucia te bowiem stać się mają podstawą duchowego życia młodzieży. Pomyślmy zatem, jak odpowiedzialne, jak skomplikowane powinno być działanie nauczyciela w chwili, gdy, opierając się na dostarczonym materiale podręcznikowym, realizując program nauczania, zamienia zadrukowane, zdawałoby się bezduszne, karty książki w żywą treść, tryskającą uczuciem, budzącą ukryte siły ducha, tęsknotę do czynu, wzniecającą umiłowanie piękna, objawiającą prawdę i istotę siły moralnej, mającą stanowić podstawę przyszłego działania, rodzącego się nie w znaczeniu fizycznym, lecz duchowym nowego człowieka.

Nie wystarcza też tu nauczanie, związane z wykonywaniem nowego programu. Pierwszorzędne znaczenie posiada przykład. Życie, postępki, patriotyzm, umiłowanie idei, którym służy nauczyciel, stają się podstawą jego wychowawczego oddziaływania. Młodzież winna kochać i szanować nauczyciela dla jego własnych zalet moralnych.

Nie sądźmy jednak, aby tworzenie nowych pojęć i budzenie nowych uczuć były jedynymi elementami pracy nauczyciela. Obok tego powinien on spełnić inną niemniej ważną czynność wychowawcy, polegającą na wykształceniu w młodzieży woli i charakteru. W tym celu powinien zaprawić zastęp wychowywanej przezeń młodzieży do karności i posłuchu, do umiejętności wykonywania zbiorowej pracy we wspólnym zbiorowym wysiłku, wreszcie do wyrzekania się dla celów ogólnych dążeń własnych, o ile nie stoją one w zgodzie z dobrem publicznym, a nawet do przytępienia

wybujałego indywidualizmu jednostki w chwili, gdy szkodzić zaczyna skutecznemu wypełnianiu pracy zbiorowej. W tej części swej pracy wychowawczej nauczyciel stać się powinien umiejętnym kierownikiem, opanowującym nieskoordynowane, samowolne wystąpienia jednostki, prowadzącym siłą swego duchowego i moralnego autorytetu zespół przez niego wychowywany do karnego, zbiorowego wykonywania tych lub innych czynności.

Mając wciąż na widoku wielką odpowiedzialność pracy nauczycielskiej, nie sposób jest pominąć jednego z podstawowych obowiązków nauczycieli i ich zespołów, polegającego na bacznym śledzeniu, czy wśród nauczanych dzieci nie ma zupełnie wyjątkowych, wybitnych talentów i zdolności. Wszak historia świadczy o tem, że ludzie wyjątkowo uzdolnieni lub genialni rodzą się przypadkowo to tu, to tam, mając lub wcale nie mając za sobą tradycji rodowych. W czasach ubiegłych nikt się o nich nie troszczył, trzeba więc było zupełnie wyjątkowego splotu okoliczności, aby zabłysnąć mogła i światłem jasnym oślepić jakaś gwiazda, ukryta w szarym tłumie ludzkim. Gdy jednak obecnie dążeniem każdego narodu cywilizowanego jest, aby przez szkołę powszechną przeszło praktycznie całe młode pokolenie, trzeba mieć pełną świadomość, że wśród kilku milionów młodych napewno jest wiele wyjątkowo zdolnych i wybitnych jednostek. Wśród gromady zaś tych najzdolniejszych można od czasu do czasu odnaleźć gwiazdę geniuszu.

Jakże wobec tego odpowiedzialną staje się placówka nauczyciela, który obok swej codziennej, ważnej i jakże pożytecznej pracy kształcenia ogółu młodzieży, krytycznie ocenić powinien, czy wśród nauczanych dzieci nie ma talentów i umysłów wyjątkowych. W tym znaczeniu każdy nauczyciel do profesora uczelni akademickiej włącznie, staje się poławiaczem pereł, poszukiwaczem diamentów i złota. Z tym zaszczytem, a zarazem z tą odpowiedzialnością nieodłącznie związany jest zawód nauczyciela. Ileż rozkoszy może mieć nauczyciel, który dostrzeże umysł wybitny, gorące serce i mocny charakter w uczniu i do wybicia się dopomóc mu zdoła!

Takie to jest piękne, trudne i wielce odpowiedzialne posłannictwo nauczyciela i wychowawcy na każdym szczeblu nauczania i kształcenia umysłów, charakterów, woli i uczuć młodzieży.

Do wielostronnej tej pracy nauczycielskiej należy jeszcze jedna działalność. Polega ona na szerzeniu i wpajaniu w młodzież tego wszystkiego, co się przyczynia i może przyczynić w przyszłości do podniesienia zdrowia i tężyzny fizycznej młodego pokolenia. Zaprawianie do zabiegów elementarnych nad zachowaniem czystości, porządku, nad podniesieniem sprawności i fizycznej odporności ciała zbliża stopniowo nas wszystkich do tak upragnionych i potrzebnych wyższych form życia kulturalnego człowieka współczesnego. Wszelki więc wysiłek w tym kierunku służy ku pożytkowi narodu.

 Dotychczas mówiłem o działalności nauczycielskiej, która w zasadzie, o ile pominąć różnice, wynikające z osobliwości narodowych i kulturalnych, jest podobna w każdym kraju, w jakim nauczyciel wykonywa swój piękny zawód. Obok tego jednak istnieją zadania i obowiązki, związane ściśle i bezpośrednio z Państwem, w którym nauczyciel pracuje, oraz z przeżywanym momentem historycznym, w którym dane pokolenie kształcić i wychowywać powinien. Obowiązki te musi nauczyciel spełniać jako patriota i prawy obywatel Ojczyzny.

Istotnie, gdy się przyjrzymy temu, co się wokół nas dzieje, gdy stwierdzimy, iż państwa wszystkie bez wyjątku wytężają swe siły, aby się uzbroić od stóp do głów, i aby całe młode pokolenie przygotować fizycznie i moralnie do pracy nad podniesieniem zbrojnej siły, mogącej w każdej chwili wystąpić z chęcią narzucenia swej przemocy innym krajom, Polska musi jak długa i szeroka pojąć, że w tych warunkach utrwalenie niepodległości Polski i zachowanie jej w granicach dotychczasowych jest nie do pomyślenia bez podniesienia siły obronnej do możliwego maksimum.

Mamy na szczęście wobec całego świata jasne i określone stanowisko. Prawdy, które każdy prawy obywatel polski wyznaje, są jasne i proste, głosić je więc możemy jawnie i otwarcie: Państwo Polskie pozbawione jest cienia jakiejkolwiek zaborczości. Naród Polski nie myśli o żadnej wojnie zaborczej, chce żyć i rozwijać się w spokoju, pomnażać swe bogactwo, lecz chce żyć życiem własnym, chce dążyć samodzielnie do własnego rozwiązania wszystkich problematów wewnętrznych. Nie dopuści do narzucania sobie nie tylko siły fizycznej, lecz także i wszelkich rozwiązań, których by sam w sobie samodzielnie nie przetrawił i nie wypracował. Toteż przyszłe pokolenia wychowywać się winny w poczuciu i całkowitym zrozumieniu tej polskiej racji stanu. Wyrastać powinny w poczuciu świętego obowiązku stania na straży bezpieczeństwa Rzeczypospolitej i dania siebie i swego życia w ofierze, gdyby kiedykolwiek gwałt i obca przemoc grozić miała Państwu i którejkolwiek z Jego granic. Nauczyciel zaś i wychowawca powinien mieć w swej pamięci, że do licznych obowiązków natury ogólnej dochodzi obowiązek gorącego patrioty i Polaka — kształcenia młodzieży w całkowitym zrozumieniu tych zasadniczych i elementarnych podstaw polskiej racji stanu.

Jeśli bowiem przestrzegamy dziecko przed niebezpieczeństwem, które grozi przez brak dostatecznie rozwiniętych instynktów ostrzegawczych, tak rozpowszechnionych u zwierząt, to również przestrzegać musimy wyrastające pokolenia młodzieży polskiej przed utratą świadomości, że utrzymanie Odrodzonej Polski bez ciągłej nieustannej troski o Jej byt i całość Jej granic byłoby w czasach dzisiejszych zupełnem niepodobieństwem.

Cała młodzież bez wyjątku, chłopcy i dziewczęta, zespolić się muszą nie tylko we wspólnym uczuciu ukochania swej Ojczyzny, ale wyrość w świadomości, że całą swą pracą w przyszłości powinni móc Jej i bez-

pieczeństwo zapewnić. Idea ta jest prosta i jasna, potrzebna nam jak własne nasze życie, pełna treści, jak pełną treści jest samoobrona indywidualnego człowieka przed grożącym mu niebezpieczeństwem.

Chcemy oprócz tego wszyscy, aby młode pokolenie rosło nie tylko w gotowości do ofiar, ale miało poczucie własnej siły, wiarę w siebie i niepożytą moc ducha polskiego, aby wreszcie było pełne woli zwycięstwa na każdym polu swej przyszłej pracy.

Zarówno z domu jak ze szkoły powinna młodzież wynieść całkowite zrozumienie, że jedynie przy największym rozwinięciu potęgi moralnej i fizycznej Polski jako całości zdołamy sprostać tym wszystkim zadaniom, jakie na nasze barki i barki przyszłych pokoleń włożyła historia.

Nie wątpię, że w tym uczuciu ogólnym, powszechnym zabiją serca wszystkich nas: rodziców, nauczycieli, młodzieży i całego społeczeństwa.

Rok szkolny 1936/37 rozpoczniemy zatem od jasnego sformułowania celów ogólnoludzkich i narodowych polskich, które przyświecać będą wielotysięcznym rzeszom nauczycieli i całego społeczeństwa. Armia nauczycielska niech stanie dziś do apelu, niech wskrzesi w swej pamięci, jak długi jest szereg bohaterów, co przez wieki życie i mienie nieśli w ofierze dla dobra Rzeczypospolitej. Niech mogiły poległych bohaterów w walce o wyzwolenie, a następnie o utrzymanie przy życiu wskrzeszonego już Państwa, będą wezwaniem nas samych i wychowywanych pokoleń do ofiarnej pracy nad rozwojem i dalszym umocnianiem bytu Państwa Polskiego.

APEL DO PRACY.

(Przemówienie P. Podsekretarza Stanu Ministerstwa W. R. i O. P. Jerzego Ferek-Błeszyńskiego wygłoszone przez radio dnia 5 września 1936 r. do młodzieży szkół średnich).

Zabieram głos w czasie pierwszych dni nauki szkolnej, gdyż pragnę, aby słowa moje wmieszały się w radosny rozgwar pierwszych spotkań, nowych znajomości i nowych planów; zwracam się do całej młodzieży szkół średnich i zawodowych, do tej olbrzymiej grupy, której imię można wyrazić tylko cyfrą dochodzącą ćwierć miliona. Nie wszyscy mogą mnie słuchać; zdaję sobie jednak sprawę, że mówiąc przez radio wyzyskuję w najszerszym stopniu istniejące możliwości i że nie ma innego sposobu, abym mógł osobiście pomówić choćby z tymi słuchaczami, którzy w tej chwili mnie słuchają.

Mimo różnicy wieku, jaka dzieli was między sobą i mnie z wami, mam pełną nadzieję, że się porozumiemy; wiem bowiem, że młodzież wiele potrafi i zrozumieć i wykonać. Kiedy sam byłem młodym chłopcem podniecano moją ambicję następującą anegdotą: Mówi matka do syna: „Nie jedz Stasiu tak dużo ciastek, przecież na to jesteś za mały". Odpowiada Staś: „Nie bój się mamusiu, ja tylko z wierzchu wyglądam taki mały, ale wewnątrz to ja jestem bardzo duży". Jeżeli powtarzam tę anegdotę, to raczej jako osobiste wspomnienie, i jestem daleki od tego, aby tym sposobem w was poczucie waszej ważności podniecić; ani dziś ona nie na czasie, ani może was dotyczyć; o wartości bowiem i zdolnościach młodzieży wiadomo obecnie skądinąd. Ja wiem o tym z czasów największego narodowego wysiłku, t. j. z okresu wojny, gdy młodzież szkół średnich nie tylko do apelu walki o niepodległość Ojczyzny stanęła, lecz i w pełni obowiązek wzięty na siebie wykonała.

Jeszcze przed wojną w oficerskiej szkole strzeleckiej miałem, uczący wówczas w gimnazjum nauczyciel, jako kolegę ucznia V-ej klasy gimnazjalnej, który nazywał się Lis-Kula. Byliśmy rówieśnikami w służbie strzeleckiej, z tą różnicą, że on był lepszym ode mnie żołnierzem, jak też i lepszym okazał się, aż do swej bohaterskiej śmierci, oficerem. Nie potrafię wam opisać chwil radości, jakie przeżywałem, gdy w pierwszym roku legionowej służby spotykałem moich z ostatniego roku szkolnego uczniów jako kolegów na polu bitwy, szeregowych, a często podoficerów, którzy meldowali mi się jako przydzieleni do jakiejś kompanii czy pułku. Znacie wszyscy z książek bohaterską legendę orląt lwowskich i opowiadania o brawurze ochotniczych oddziałów warszawskich dzieci.

Kiedy w innych, cieszących się niepodległością państwach, w dążeniu do rozwoju techniki wojennej lub wygody życia, realizowano tematy powieści fantastycznych, jak np. gramofon i kino opisane w „Zamku w Karpatach", łodzie podwodne na wzór statku tajemniczego „Nemo", „Podróż naokoło świata w 80-ciu dniach", to u nas w tęsknocie do niepodległości z daleko szerszym od powieściowej fantazji rozmachem, nabierał życiowych kształtów „15-letni kapitan", wewnętrznym hartem i napięciem woli wcielający w życie hasło działania na miarę zamiarów, a nie rozporządzalnych sił. Zwracając się dziś do was, zdaję sobie w pełni sprawę, że przemawiam do młodzieży posiadającej takie same wartości wewnętrzne jak ci, o których wspomniałem, że mówię do młodzieży zdolnej nie tylko pójść śladami poprzedników, lecz według prawa postępu wysiłek tamtych przedłużyć, wspinając się na wyższe szczeble, niż tamci osiągnąć potrafili. Nie ma zaś granic ani tamy dla wysiłku ludzkiego ducha.

Rozpoczynający się rok szkolny to właśnie nowy szczebel i nowy krok w życiu, nowa sposobność do wyzyskania jako wartości i możliwości, zarazem nowe niebezpieczeństwo ewentualnego zmarnowania wysiłku i czasu. Jest to bardzo ważna sprawa; na was opiera się przyszłość narodu i każdy wasz czyn dnia dzisiejszego będzie miał rezultaty dodatnie lub ujemne z chwilą, gdy ze szkolnej ławy przejdziecie w szranki życia. Już dzisiaj przeto jesteście odpowiedzialnymi wobec zbiorowości, z której kształtuje się naród i państwo; już dzisiaj podlegacie wszyscy i każdy z osobna ogólnym prawom, jakie zbiorowość na was wszystkich nakłada.

Głównym warunkiem zespołowej pracy jest porozumieć się między sobą; pojedyńczy człowiek bez otoczenia, które z nim harmonijnie współdziała, zerwie w nadmiernym wysiłku swe siły, a często może paść wyczerpany. Przystępując przeto do pracy należy się porozumieć, aby to, co się chce zrobić, przedsięwziąć wspólnie i w podobny sposób. Ważnym jest, by prace te planować w słonecznym nastroju, jaki w tej chwili do szkoły wnosicie, aby zamierzenia na przyszłość przepoić radością zdrowia i błękitem pogodnego lata.

Pokupowaliście już podręczniki szkolne. Leżą one przed wami na stołach i półkach jeszcze obce, często niezrozumiałe. Stanowią one narzędzie waszej przyszłej w bieżącym roku pracy. Niezliczone rzędy czarnych literek druku, dołączone ilustracje i mapy, mają z biegiem czasu i pracy przekształcić się na waszą wewnętrzną treść jakby na te czerwone ciałka krążącej w waszych żyłach krwi i na trwałą wizję waszej wyobraźni. Pamiętajcie jednak, że nie w tych martwych podręcznikach leży wartość względnie skuteczność waszej pracy. Są one tylko, jak powiedziałem, narzędziem waszej pracy, pomocniczym środkiem w nauce. Właściwa nauka jest to wchłonięcie w siebie treści słów nauczyciela. Profesorowie wasi po to sami długie lata uczyli się, po to oczekują na was w szkole, by na podstawie nabytej wiedzy i doświadczenia przekazać wam w ustnym wykła-

 dzie i objaśnieniach i własne wiadomości i te podane w podręcznikach w jak najbardziej prosty i dostępny sposób. Objaśnią wam oni każde zagadnienie i każdą trudność, jaka może się nadarzyć. Nauka w szkole dlatego tylko odbywa się według podręcznika, abyście mogli opanowaną w klasie lekcję sami w domu powtórzyć, sami odnaleźć cyfry i daty trudne w czasie krótkich godzin do zapamiętania. Wypływa z tego jedna konsekwencja. Kto w klasie nie uważa, ten nie potrafi w domu dać sobie rady. Chyba z pomocą rodziców lub dodatkowych korepetytorów, tracąc niepotrzebnie czas, który należałoby, uważając pilnie w szkole, obrócić na inne zajęcia względnie zabawę.

Będziecie mieli również samodzielne prace domowe, aby każdy z was mógł wykazać na jaki go stać wysiłek. Będą one jednak w znacznej mierze przygotowane przez profesorów, poprzedzone ćwiczeniami w klasie, wskazówkami ogólnymi, z których każdy z was potrafi sobie uświadomić o co chodzi i jak zadanie wykonać należy. Nie potrafi chyba ten, co lekcję w klasie uważał za wypoczynek i nie wysilając się chwilowo, odłożył pracę na później do domu.

W zespole szkolnym, w grupie klasowej bywa podobnie jak w życiu społeczeństw; każdy z was uzależniony jest od otoczenia i wzajemnie na to otoczenie wpływa ujemnie lub dodatnio. Nie wyuczone lub zaniedbane lekcje mszczą się nie tylko na winnym zaniedbania, lecz i na całej klasie, obniżając poziom nauki. Nauczyciel będzie zmuszony, w poczuciu obowiązku opiekowania się każdym uczniem, do straty czasu nad zapóźnionymi w nauce, zamiast iść naprzód w postępie przewidzianym programem, względnie rozszerzyć lub pogłębić zakres omawianych zagadnień. Z drugiej strony nie ma dla ucznia nic trudniejszego jak nadrabianie zaniedbanych lekcji. Każdy bowiem dzień pracy jest z góry obliczony dokładnie. Dwa dni nauki w jeden dzień bardzo trudno odrobić. Co przy regularnej i systematycznej pracy możecie normalnym wysiłkiem wykonać, staje się w chwili nagromadzenia kilku lekcji trudnym do rozplątania kłębowiskiem niezrozumiałych słów i znaków. Aby podołać należałoby rozpocząć systematyczne przerabianie lekcji po lekcji, na to zaś nie stanie wam czasu. Mądrość przysłowia głosi: „Czego się Jaś nie nauczył, tego się Jan nie nauczy". Każdy z was był wczoraj Jasiem, a jutro będzie Janem. Przy całym nowoczesnym rozwoju wynalazków nie wymyślono jeszcze sposobu jak znaleźć się na setnym kilometrze bez konieczności przebycia kilometra, 2-go, 3-go, 5-go, 50-go i t. d. w kolei, — jak skoczyć w dal 4 czy 5 metrów, skoro nie jest się zdolnym do przeskoczenia nawet dwóch.

Przechodzę do następnego zagadnienia, które stoi przed wami, do wychowania fizycznego. Już w starożytnej Grecji mówiono o człowieku niewykształconym, że: „nie umie ani czytać, ani pływać". Podobnie i dziś obok obowiązku nabywania wiedzy, ćwiczenie ciała jest waszym drugim obowiązkiem. Fizyczna sprawność jest nie tylko warunkiem waszego zdro-

wia i radości życia, lecz stanowi również obowiązek wobec społeczeństwa i Państwa. Państwo potrzebuje nie tylko mądrych i uczonych obywateli, lecz również obywateli na tyle zdrowych i silnych, by mogli oni wytrzymać fizyczny trud swego zawodu oraz zdobyć się na wysiłek, jakiego wymaga polowa służba w czasie wojny od żołnierza, służba w szpitalu lub centrali telefonicznej od kobiet. Określając w ten sposób rolę wychowania fizycznego musimy zdać sobie sprawę, że nie ma ono na celu wyczynów rekordowych, lecz harmonijną rozbudowę ciała i zdrowia. Nie należy przeto dążyć do błyskotliwych popisów sportowych, których sława gaśnie w kilka dni, często iluzoryczna, gdyż zawsze znajdzie się ktoś inny starszy wiekiem i silniejszy ciałem, co potrafi zrobić lepiej; należy natomiast swoje ciało tak zaprawić do wysiłku, by było nam pomocą w naszym osobistym życiu i dalszej społecznej lub państwowej służbie. Nie zarozumialec w ciele barbarzyńcy, lecz człowiek zdrowy fizycznie i umysłem bystry powinien być waszym ideałem. Kierownicy wychowania fizycznego, instruktorzy harcerscy i przysposobienia wojskowego dadzą wam podobnie jak profesorowie w zakresie nauki wszelkie wskazówki i objaśnienia jak postępować. Na podstawie regularnych i systematycznych ćwiczeń możecie dojść w przyszłości nawet do olimpijskiego wieńca; niezastosowanie się do wskazówek lub indywidualne próby muszą podobnie jak zaniedbanie cielesnych ćwiczeń zemścić się na was cherlactwem, chorobą, a nawet kalectwem.

I nauka szkolna i ćwiczenia cielesne mają jednocześnie na celu kształcenie waszego charakteru. Trzecie to zagadnienie jest jednak bardzo odmienne od obu poprzednich. O ile w nauce i pracy fizycznej profesorowie potrafią dać wam dokładne wskazówki i ułatwić wam uzyskanie pożądanych rezultatów, o tyle charakter swój własny powinniście na podstawie nabytej wiedzy i dyscypliny ciała wypracować własnym wysiłkiem wy sami. Nikt nie jest w stanie szczegółowo wglądnąć, co się wewnątrz waszego mózgu i waszego serca dzieje; o tym dokładnie wiecie tylko wy sami, pozory zewnętrzne zaś mogą często mylić. To wewnątrz was samych znajduje się ten teren pracy, na którym każdy z was powinien wykazać co potrafi i na co go stać; pokazać, że to wasze wnętrze nie jest tylko fizyczną próżnią dziecinnie łaknącą ciastek, lecz czujące serce i działająca wola; że wewnątrz siebie każdy z was mieści jakiś wielki ideał, do którego dąży, wizję bohatera pracy, wiedzy lub walki, do którego chce się upodobnić; że posiada nie tylko wolę, lecz i odwagę w dążeniu do swego ideału; że środki, jakie posiada w zakresie wiedzy i sprawności fizycznej, umie i chce użyć na cel jeden, wyższy nad kłopoty dnia i poszczególne drobiazgowe zajęcia.

Aby to spełnić trzeba mieć wolę, to znaczy trzeba chcieć i należy mieć odwagę — umieć chcieć. Źródłem największych trudności życiowych jest brak odwagi; odwaga polega zaś na posiadaniu, na chęci obrony lub chęci zdobycia ideału, który stanowi wewnętrzną prawdę człowieka. Po-

 czucie prawdy daje odwagę tak samo, jak kłamstwo powoduje obawę i tchórzostwo. Znana wam wszystkim historia o pierwszym grzechu człowieka, to wiecznie powtarzające się dzieje kłamstwa i tchórzostwa oraz ich współzależności. Uczeń kłamiący w klasie wobec kolegów lub profesora, wobec rodziców w domu jest tchórzem uciekającym przed odpowiedzialnością i pozostanie tchórzem tak w obliczu życia jak w obliczu wroga na polu bitwy. Czy chłopcem jest czy dziewczyną skutki będą te same: życie w duchowej miernocie, a często poza nawiasem zbiorowego życia. Zespół bowiem potrzebuje wzajemnego zaufania swoich członków do siebie, zaufania tak do prawdziwości powiedzianych słów, jak do dotrzymania umów, jakie się zawiera.

Jeżeli weźmiecie w ręce pisma wielkiego polskiego wychowawcy Marszałka Józefa Piłsudskiego, znajdziecie w szeregu artykułów i mów wciąż nawracające zagadnienie „prawdy". Szukał prawdy Wielki Marszałek całym wysiłkiem swego umysłu i trudem swojego życia; działał tylko w jej imię i jak wam wiadomo uzyskał rezultaty, jakich nikt przedtem postawiony w podobnych warunkach osiągnąć nie zdołał. Prawda według pism Wielkiego Marszałka to ciągła kontrola, to „wgryzanie się" w samego siebie, to szukanie zgody z własnym sumieniem i poczuciem honoru. Jak postępował ten rycerz bez trwogi i skazy w chwilach niepewności co zrobić, niepewności, gdzie znajduje się prawda lub w jakim kierunku należy woli i odwagi użyć, opowiada sam w następującym ustępie:

„Gdy jestem w rozterce ze sobą, gdy wszyscy są przeciwko mnie, gdy wokoło podnosi się burza oburzenia i zarzutów, gdy okoliczności nawet są pozornie wrogie mym zamiarom — wtedy pytam się samego siebie, jak by matka kazała mi w tym wypadku postąpić i czynię to, co uważam za jej prawdopodobne zdanie, za jej wolę, już nie oglądając się na nic. Nigdy od ducha matki nie otrzymałem złej rady".

Tym cytatem z pism Wielkiego Marszałka pragnę zakończyć dzisiejszą z wami rozmowę. Młodym chłopcem był Marszałek, gdy stracił swą matkę; chodził do szkoły obcej, w której wróg całym swym wpływem pragnął wypaczyć charaktery polskiej młodzieży. Wy jesteście w położeniu daleko lepszym. Dlatego radzę: gdy znajdziecie się na rozstajnych drogach, niepewni, która z nich dobra, a która zła, gdy ogarnie was zmęczenie lub zniechęcenie i nie będziecie wiedzieli jak postąpić, przypomnijcie sobie to wyznanie i wskazówkę Wielkiego Marszałka i postąpcie zdecydowanie i odważnie w ten sposób, byście mogli o swoim uczynku opowiedzieć spokojnie i głośno waszym rodzicom w domu, waszym profesorom w szkole. Odnieście się myślą do ducha matki, jeżeli przy was nieobecna.

Byłoby jeszcze wiele innych tematów do omówienia. Chciałbym, byśmy się mogli kiedyś z sobą spotkać, chciałbym choć niektórych spośród was zobaczyć; tymczasem zaś żegnam was, mili słuchacze, i życzę radosnej pracy oraz szczęśliwego szkolnego roku.

PROGRAM NAUKI W LICEACH ROLNICZYCH

Uwagi ogólne:

Licea rolnicze są pierwszymi szkołami zawodowymi stopnia licealnego zorganizowanymi w myśl ustawy o ustroju szkolnictwa. Jednocześnie zapoczątkowały one reformę szkolnictwa rolniczego. Narazie uruchomiono licea rolnicze w Bydgoszczy i w Czernicy pod Lwowem.

Poza liceami rolniczymi, przewiduje się w dziale szkół rolniczych organizowanie liceów ogrodniczych, gospodyń wiejskich, leśnych i przetwórstwa mlecznego. Na liceach rolniczych spocznie w przyszłości obowiązek kształcenia inteligencji wiejskiej z t. zw. średnim wykształceniem (tworzenia gimnazjów rolniczych nie przewiduje się) oraz zaprawianie jej do pracy nad gospodarczym i kulturalnym podnoszeniem wsi. Sprawy te jak również ogólna organizacja liceów są bliżej omówione w „Oświacie i Wychowaniu" z r. b. nr 5, str. 368 — 381.

Wprowadzone przez Ministerstwo W. R. i O. P., z początkiem bieżącego roku szkolnego, nowe programy nauki dla liceów rolniczych dają możność dokładnego zorientowania się w całokształcie ich zadań, poznania organizacji dydaktycznej i zakresu materiału naukowego poszczególnych przedmiotów.

Przy opracowywaniu programu nauki dla liceów rolniczych, poza uwzględnieniem wieku i przygotowania ogólnego uczniów, wzięto pod uwagę istnienie przy szkole gospodarstwa rolnego oraz obowiązkowego internatu dla uczniów. Złączenie szkoły z gospodarstwem i internatem stworzyło dla liceum rolniczego szerokie możliwości rozwoju i przyczyniło się w wielkiej mierze do ustalenia konstrukcji programu nauki i planu godzin.

Podbudową dla programu liceum rolniczego jest program gimnazjum ogólnokształcącego oraz w pewnym stopniu wiadomości uzyskiwane przez uczniów w czasie odbywania przedszkolnej zorganizowanej praktyki rolnej. Oparcie o program gimnazjum ogólnokształcącego zapewnia liceum rolniczemu właściwy ogólny poziom umysłowy kształcącej się w nim młodzieży, w związku z czym do programu nauki w tej szkole można było wprowadzić szereg trudniejszych zagadnień, wymagających znacznej dojrzałości umysłowej i ogólnego wyrobienia. Ponadto program liceum rolniczego stanowi bezpośrednie rozwinięcie odpowiednich przedmiotów zawartych w programie gimnazjum ogólnokształcącego. Dotyczy to przede wszystkim przedmiotów przyrodniczych.

Oparcie programu o wiadomości zdobyte przez młodzież w czasie praktyki przedszkolnej mogło być jedynie częściowe, ponieważ sprawa właściwej organizacji praktyk rolniczych nie została dotychczas postawiona na należytym poziomie.

W uwagach wstępnych do programu określono zadania liceum rolniczego w sposób następujący: „zadaniem liceum rolniczego jest przygotowanie młodzieży do pracy w gospodarstwach rolnych oraz do prac związanych z rolnictwem, przede wszystkim oświatoworolniczych". Wymagania stawiane liceom rolniczym są bardzo daleko idące, zmierzają one w kierunku zawodowego kształcenia rolników na poziomie nieco wyższym niż średnim, z równoczesnym uwzględnieniem nauki teoretycznej i praktycz-

 nej, ponadto w kierunku przygotowania do pracy społeczno-obywatelskiej i zadań oświatoworolniczych. Ta rozpiętość zadań wymaga ścisłego zharmonizowania wiedzy rolniczej objętej programem nauki liceum.

Jakkolwiek życie gospodarcze i rozwijająca się specjalizacja wytwarza coraz większe różnicowanie terenowych potrzeb gospodarczych, większe zainteresowanie pewnymi zagadnieniami, lub nawet specjalizowanie się na wąskich odcinkach wiedzy rolniczej, n. p. w hodowli, nasiennictwie i t. p., to jednak ze względu na całość prac gospodarstwa rolnego, program liceum rolniczego jest jednolity i nie przewiduje specjalności.

Postulat dotyczący przygotowania do pracy oświatoworolniczej również nie podważa programowej jednolitości szkoły, gdyż obowiązki społeczne, związane z zagadnieniami kultury wsi łączą się ściśle z pojęciem obywatela-rolnika.

Program obejmuje nauczanie zawodowe i ogólne, oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie młodzieży przystosowane do warunków i potrzeb życia wsi.

Uwzględnienie przedmiotów ogólnokształcących w programie nauki stanowi cechę charakterystyczną wszystkich nowoorganizowanych szkół zawodowych. Pod tym względem zachodzi zasadnicza różnica między nowymi programami, a programami obecnie istniejących szkół średnich, zwłaszcza o typie wyższym, w których uwzględnia się jedynie przygotowanie zawodowe.

Wprowadzenie wykształcenia ogólnego do liceów rolniczych wynika zarówno z zasadniczych postanowień ustawy o ustroju szkolnictwa, jak i z życiowych potrzeb absolwentów tych szkół. Kształcenie ogólne ma pogłębić zakres rozwoju kulturalnego młodzieży oraz rozszerzyć jej światopogląd i zainteresowania intelektualne. Opiera się ono na wiadomościach dotyczących życia umysłowego i kulturalnego Polski oraz na ogólnokształcących wartościach przedmiotów zawodowych i ściśle związanych z zawodem.

Jak widać z planu godzin, ilość czasu przeznaczonego na przedmioty mające wyłącznie zadania ogólnokształcące nie jest duża. Brak ten rekompensuje się jednak dość silną rozbudową przedmiotów przyrodniczych i społecznoekonomicznych, które oprócz swego zasadniczego znaczenia, jako podbudowy dla nauki zawodu, posiadają duże znaczenie dla ogólnego rozwijania umysłu. Ponadto duże znaczenie w zakresie ogólnokształcącym przypisuje się pewnym przedmiotom zawodowym, a zwłaszcza ekonomice gospodarstw wiejskich.

Przygotowanie społeczno-obywatelskie dotyczy w równej mierze zagadnień nauczania, jak i wychowania.

W programie nauki jest ono uwzględnione przedewszystkim w takich przedmiotach, jak „język polski" oraz „współczesne zagadnienia społeczno-państwowe i gospodarcze", przy omawianiu których będzie też bliżej rozpatrzone.

Ośrodkiem nauczania zawodowego jest gospodarstwo rolne. Występuje ono w danym wypadku, nie jako obiekt realnie istniejący, lecz jako zbiór zagadnień składających się na jego całość. Realnie istniejącym obiektem jest szkolne gospodarstwo rolne, które stanowi główny teren praktycznego nauczania. W związku z przyjęciem gospodarstwa rolnego, jako ośrodka nauczania, możliwe było ustalenie przedmiotów zawodowych, jako odpowiedników zagadnień składających się na pojęcie gospodarstwa

L. p.	PRZEDMIOTY	Klasy I 1	I 2	II 1	II 2	III 1	III 2	Razem półroczne
	A. Zawodowe.							
1	Nauka o glebie	3	3	4	—	—	—	10
2	Uprawa roślin	—	—	—	4	4	4	12
3	Warzywnictwo i sadownictwo	—	—	—	3	3	3	9
4	Zasady leśnictwa	—	—	—	—	—	2	2
5	Choroby i szkodniki roślin	—	—	2	2	—	—	4
6	Hodowla zwierząt	3	3	4	4	4	4	22
7	Weterynaria	—	—	2	2	—	—	4
8	Przemysł rolny	—	—	—	—	3	3	6
9	Handel artykułami rolnymi	—	—	—	—	3	—	3
10	Inżynieria rolna	—	—	3	3	2	3	11
11	Ekonomika gospodarstwa wiejskiego	—	—	3	3	4	4	14
12	Zajęcia praktyczne	15	15	15	15	15	15	90
		21	**21**	**33**	**36**	**38**	**38**	**187**
	B. Pomocnicze ściśle związane z zawodem.							
13	Botanika	3	3	—	—	—	—	6
14	Zoologia	3	3	—	—	—	—	6
15	Fizyka	3	3	—	—	—	—	6
16	Chemia	5	5	—	—	—	—	10
17	Matematyka	2	2	2	—	—	—	6
18	Współczesne zagadnienia społeczno-państwowe i gospodarcze	—	—	3	2	—	—	5
19	Zasady prawa	—	—	—	—	2	—	2
20	Higiena	—	—	—	—	—	2	2
		16	**16**	**5**	**2**	**2**	**2**	**43**
	C. Pomocnicze bezpośrednio niezwiązane z zawodem.							
21	Religia	1	1	—	—	—	—	2
22	Język polski	2	2	2	2	—	—	8
23	Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	2	2	12
		5	**5**	**4**	**4**	**2**	**2**	**22**
		42	**42**	**42**	**42**	**42**	**42**	**252**
	D. Nadobowiązkowe.							
24	Język obcy	2	2	2	2	2	2	12

Ponadto — 3 godziny tygodniowo Przysposobienia Wojskowego.

 rolnego. Tę samą metodę zastosowano przy układaniu programów niższych szkół rolniczych i szkoły przysposobienia gospodyń wiejskich.

Dla ustalenia poszczególnych przedmiotów zawodowych w omawianych szkołach przyjęto różnorodne kryteria, zależnie od ich poziomu. Najprościej została sprawa załatwiona w programie szkoły przysposobienia rolniczego, w której jako podstawę przy ustalaniu przedmiotów zawodowych przyjęto najszersze zagadnienia, a mianowicie odpowiednie działy produkcji gospodarstwa (przedmioty: „produkcja roślinna — rolnictwo", „produkcja roślinna — ogrodnictwo", „produkcja zwierzęca"), obejmujące wszystkie zagadnienia przyrodnicze, techniczne, a częściowo i ekonomiczne dotyczące wymienionych działów, oraz organizację i administrację gospodarstwa, (przedmiot: „urządzenie i prowadzenie mniejszych gospodarstw"). Odpowiada to charakterowi pracy drobnego rolnika, poziomowi szkoły oraz jednorocznemu czasowi nauki.

Nieco komplikuje się sprawa w szkole przysposobienia gospodyń wiejskich, tam bowiem, zgodnie z charakterem pracy kobiety wiejskiej, obok działów produkcyjnych gospodarstwa występują pewne działy pracy w domu rodzinnym, jako zagadnienia, z których wyłoniły się takie przedmioty, jak: „urządzenie i prowadzenie domu", „odżywianie rodziny", „zaopatrywanie rodziny w odzież".

Najbardziej zróżniczkowane są kryteria, na których podstawie ustalono przedmioty zawodowe w programie liceum rolniczego, w tym bowiem wypadku poziom szkoły i długi bo trzyletni czas trwania nauki pozwoliły i nawet nakazały bardziej szczegółowy podział rozpatrywanych zagadnień.

W związku z powyższym na przedmioty zawodowe złożyły się zagadnienia dotyczące:

1) techniki poszczególnych produkcji:
   a) wiadomości wprowadzających, wspólnych dla całej produkcji roślinnej („nauka o glebie"),
   b) produkcji roślinnej ściśle rolniczej („uprawa roślin"),
   c) produkcji ogrodniczej („warzywnictwo i sadownictwo"),
   d) produkcji leśnej („zasady leśnictwa"),
   e) produkcji zwierzęcej („hodowla zwierząt"),
   f) wiadomości specjalnych związanych z techniką produkcji („choroby i szkodniki roślin", „weterynaria", „inżynieria rolna").

2) organizacji i administracji gospodarstwa oraz ogólnych podstaw ekonomicznych („ekonomika gospodarstw wiejskich"),

3) przygotowania produktów rolnych do zbytu oraz samego zbytu, („przemysł rolny", „handel artykułami rolnymi").

Szkolne gospodarstwo rolne powinno w zasadzie posiadać działy odpowiadające wszystkim wymienionym zagadnieniom, to znaczy, że powinno w sobie mieścić wszystkie działy i poddziały produkcji, jakie mogą obejmować gospodarstwa rolne w naszych warunkach, ażeby nauka wszystkich przedmiotów mogła być na miejscu ilustrowana. Jest to oczywiście ideał, do którego muszą dążyć gospodarstwa szkolne, nie zawsze bowiem będą mogły w nich się znaleźć działy nie będące podstawowymi ich składnikami np. las lub gorzelnia. To też zapewne, w razie braku pewnych działów w gospodarstwach szkolnych, uczniowie będą mogli osiągnąć praktyczne ich poznanie w odpowiednio dobranych obcych gospodarstwach.

W stosunku do przedmiotów pomocniczych ściśle związanych z zawodem, gospodarstwo rolne odgrywa inną rolę, niż odnośnie przedmiotów zawodowych. Nie jest ono w tym wypadku ośrodkiem nauczania, lecz jakby drogowskazem, wskazującym w jakim kierunku mają być nastawione wiadomości z przedmiotów dopomagających do zdobywania wiedzy zawodowej. Dobór przedmiotów omawianej grupy został oparty na potrzebach wprowadzenia uczniów w zagadnienia związane z techniką produkcji i przetwórstwa („botanika", „zoologia", „fizyka", „chemia"), bądź z wiadomościami dotyczącymi ekonomiki społecznej, ustroju państwa i podstaw prawnych oraz organizacji rolnictwa, („współczesne zagadnienia społeczno-państwowe i gospodarcze", „zasady prawa") oraz społeczno-kulturalnymi (częściowo wyżej wspomniane „współczesne zagadnienia społeczno-państwowe i gospodarcze" oraz „higiena").

Poza tym, wymieniona grupa przedmiotów, ze względu na swe szersze cele, wykracza poza granice wpływu gospodarstwa rolnego.

Na organizację grupy przedmiotów pomocniczych bezpośrednio niezwiązanych z zawodem (w danym wypadku może chodzić o ogólne nastawienie języka polskiego i dobór lektury) gospodarstwo rolne nie wywiera żadnego wpływu.

W ogólnym rozkładzie godzin w poszczególnych grupach przedmiotów, w czasie całej nauki w liceum rolniczym, daje się zauważyć:

1) stałą ilość godzin nauki teoretycznej i zajęć praktycznych we wszystkich klasach i półroczach;
2) w miarę posuwania się od I do III klasy, stale zwiększającą się ilość godzin przedmiotów zawodowych oraz zmniejszającą się ilość godzin przedmiotów związanych z zawodem;
3) w porównaniu z obecnie istniejącymi szkołami rolniczymi zmniejszenie ilości godzin nauki teoretycznej, a zwiększenie natomiast ilości godzin zajęć praktycznych.

Sprawa pierwsza nie wymaga specjalnych wyjaśnień, należy tylko podkreślić znaczenie równomiernego rozkładu pracy w szkole internatowej dla zachowania porządku i prawidłowego funkcjonowania całego życia szkolnego.

Zachowanie właściwego ustosunkowania ilości godzin w obrębie odpowiednich grup przedmiotów w poszczególnych klasach, dało się osiągnąć przez zgrupowanie przedmiotów przyrodniczych w I klasie oraz przerzucenie głównego ciężaru nauki zawodowej na klasy II i III. To ostatnie stało się możliwe dzięki zaznajomieniu się uczniów z praktycznym gospodarstwem w czasie zajęć praktycznych odbywanych w I klasie. Stosunek godzin między grupami przedmiotów przyrodniczych i zawodowych jeszcze wyraźniej występuje, jeżeli do godzin nauki przyrody uwidocznionych w programie dołączy się jeszcze godziny mineralogji, petrografii i geologii, ukryte w przedmiocie „nauka o glebie".

Rozpoczynanie nauki zawodowej od samego początku nauki szkolnej jest możliwe jedynie w tych szkołach, w których przeważa starszy element uczniowski, posiadający przy tym dość dużą praktykę zawodową. W takim wypadku może być nawet konieczne rozpoczęcie nauki od wiadomości zawodowych dla wywołania zainteresowania uczniów i wynalezienia z nimi wspólnego języka, wiadomości zaś przyrodnicze mogą wówczas występować jako wyjaśnienia podawane w czasie nauki zawodowej, lub nawet

jako jej zakończenie. Tego rodzaju ujęcie zostało zastosowane w programach szkoły przysposobienia rolniczego.

W liceach rolniczych możnaby pomyśleć o tego rodzaju programie, jedynie w razie ugruntowania się zasady odbywania przez kandydatów do liceum rocznej zorganizowanej praktyki oraz jej rzetelnego realizowania.

Wreszcie jeżeli chodzi o ilość godzin dziennej nauki, sprawa dotyczy: ilości godzin zajęć praktycznych, nauki teoretycznej oraz ogólnej ilości godzin pracy.

Duża ilość godzin zajęć praktycznych staje się zrozumiała po zaznajomieniu się z programem zajęć praktycznych. Zostanie ona dalej wyjaśniona. Pozostałe dwie sprawy łączą się ze sobą. Stosunkowo niewielka ogólna ilość godzin nauki dziennej została spowodowana dość ograniczoną ilością godzin nauki teoretycznej, której tygodniowo wypada 27 godzin, t. zn. co drugi dzień po 4 lub 5 godzin dziennie, a więc znacznie mniej niż w obecnie czynnych szkołach podobnego typu. Dążeniem autorów programów było nieprzeciążanie młodzieży nauką klasową, odbywaną w formie wykładów, lecz pobudzenie do samodzielnej pracy, a przede wszystkim do rozbudzenia czytelnictwa lektury zawodowej i umiejętności posługiwania się nią, co ze starszą młodzieżą, zwłaszcza w warunkach szkoły internatowej powinno być całkowicie możliwe do osiągnięcia. Zwiększenie przewidzianej przez program ilości godzin na naukę teoretyczną nie jest możliwe, zwłaszcza że istnieje szereg innych zajęć, bądź ujawnionych w programie, np. w postaci 3 godzin tygodniowo przeznaczonych na przysposobienie wojskowe, bądź też będących poza programem przeznaczonych głównie na sporty i prace stowarzyszeń uczniowskich.

Przedmioty nauczania.

Przedmioty nauczania dzielą się na: zawodowe, pomocnicze ściśle związane z zawodem i pomocnicze bezpośrednio niezwiązane z zawodem.

Przedmioty zawodowe. Przedmioty zawodowe stanowią właściwą podstawę dydaktyczną i zapewniają młodzieży teoretyczne i praktyczne przygotowanie do pracy w zawodzie rolniczym. Występuje tu jedenaście przedmiotów teoretycznych oraz zajęcia praktyczne. Pojęcia: „nauka teoretyczna", „przygotowanie teoretyczne" lub „przedmioty teoretyczne" wymagają pewnego omówienia, jeżeli chodzi o naukę rolnictwa, zwłaszcza w zakresie szkoły o tak praktycznym nastawieniu jak liceum rolnicze.

Przy nauce rolnictwa bardzo wiele wiadomości uczniowie przyswajają nie drogą ćwiczeń lub pokazów, lecz przy pomocy omówień. Wynika to stąd, że w rolnictwie występuje szereg prac, przy których główną rolę odgrywa ich organizacja i różne drobne zabiegi, mające za zadanie odpowiednie pokierowanie siłami przyrody, reszty zaś dokonuje czas, potrzebny dla odbycia się pewnego procesu życiowego związanego z rozwojem uprawianych roślin lub hodowanych zwierząt. Ponadto zabiegi, jakie rolnik przeprowadza, są przeważnie dość proste i łatwe do nauczenia się. Dlatego też niejednokrotnie ćwiczenia i demonstracje stosowane w nauce rolnictwa noszą specjalny charakter, a nauka, która nosi nazwę teoretycznej, w gruncie rzeczy jest niejednokrotnie jak najbardziej praktyczna.

Poszczególne przedmioty zawarte w programie liceum rolniczego przedstawiają się w sposób następujący.

„Nauka o glebie" stanowi wspólny wstęp dla wszystkich przedmiotów omawiających poszczególne produkcje roślinne, to zn. dla „uprawy roślin", „warzywnictwa i sadownictwa" oraz „zasad leśnictwa". Zawiera on dostosowane do potrzeb rolnictwa wiadomości z mineralogii, petrografii i geologii oraz gleboznawstwo, mechaniczną uprawę i nawożenie roli. Ostatnie trzy działy są podane w formie podstawowych wiadomości, szczegóły zaś oraz stosowanie wiadomości o glebie oraz uprawie i nawożeniu roli występują przy nauce uprawy poszczególnych roślin. Podbudową dla nauki uprawy i nawożenia roli, poza własnym działem mineralogiczno-geologicznym, zawartym w omawianym przedmiocie jest również „fizyka" (głównie dla mechanicznej uprawy) oraz „chemia" (głównie dla nawożenia) a pośrednio również i „botanika".

Rozkład materiału nauczania w czasie umożliwia w dużym stopniu przeprowadzenie korelacji między wymienionymi przedmiotami, a jednocześnie zapewnia działom ściśle zawodowym „nauki o glebie" odpowiednie przygotowanie przyrodnicze.

Jak wynika z poprzednich omówień „nauka o glebie" jest przedmiotem, który obejmuje działy stanowiące w szkołach akademickich, a nawet niektórych średnich i niższych rolniczych samodzielne przedmioty. Tego rodzaju komasacja zapewnia jednolitość i zwartość programu, ułatwia jego autorom właściwe nastawienie poszczególnych działów, a jednocześnie zmusi nauczycieli do nadania praktycznego kierunku przedmiotowi obciążonemu w dużym stopniu przyrodniczymi właściwościami.

W omawianym programie, podobnie zresztą, jak i w większości innych przedmiotów zawodowych, przewidziano szereg demonstracyj i ćwiczeń. Jest to materiał o charakterze informacyjno-doradczym oraz zbiór najważniejszych i najbardziej typowych pokazów i ćwiczeń, który nauczyciele będą mogli rozwijać i uzupełniać według własnego szczegółowego rozwinięcia materiału nauczania, w dostosowaniu do warunków i możliwości, w jakich znajdować się będą poszczególne szkoły.

„Uprawa roślin" ujmuje całokształt zagadnień związanych z produkcją roślin w polu oraz na łące i na pastwisku, szczególnie zaś obejmuje poznanie zasad ogólnej uprawy roślin, środowiska, życia i wymagań uprawianych roślin oraz nabycie teoretycznych i praktycznych wiadomości, dotyczących doboru, uprawy, pielęgnowania i użytkowania roślin. Jak zatem widać, tytuł przedmiotu nie odpowiada ściśle jego treści, obejmuje bowiem zaledwie jeden z jego działów. Wynika to z powodu nieustalenia słownictwa rolniczego, w którym niejednokrotnie jedne i te same terminy posiadają różne znaczenie. W danym wypadku zachodzi pomieszanie pojęć mechanicznej uprawy roli z pojęciem znacznie szerszym — produkcji roślinnej. Podobnie niezupełnie ścisłe są również niektóre inne tytuły przedmiotów jak np. „hodowli zwierząt", który w programie liceum dotyczy zagadnień praktycznych produkcji zwierzęcej, a właściwie winien być używany tylko dla określenia jednego z działów nauk biologicznych.

Przedmiot „uprawa roślin" rozpada się na trzy działy, a mianowicie: 1) ogólną uprawę roślin, obejmującą: wiadomości o nasieniu i siewie, zasady wyboru oraz hodowli i uszlachetnienia roślin uprawnych; 2) szczegółową uprawę roślin: zbożowych, okopowych, strączkowych, pastewnych i przemysłowych; 3) zakładanie, prowadzenie i użytkowanie łąk i pastwisk. Podbudową dla „uprawy roślin" jest jak wyżej wspomniano „nauka o glebie" oraz „botanika", a ponadto koreluje ten przedmiot ze wszystkimi

 niemal innymi przedmiotami zawodowymi. Najsilniej są związane z „uprawą roślin" „inżynieria rolna" oraz „choroby i szkodniki roślin", przy czym w zakresie pierwszego przedmiotu dotyczy to głównie działów maszynoznawstwa i melioracji rolnych.

„Warzywnictwo i sadownictwo" dotyczy działu, który zazwyczaj stanowi w gospodarstwie zamkniętą w sobie całość, chociaż uprawy polowe i ogrodowe coraz bardziej wzajemnie się przenikają. W związku z powyższym, poza wiadomościami ściśle technicznymi, występują tu, częściej niż w poprzednio omawianym przedmiocie, wiadomości o charakterze organizacyjnym. Pewne działy, jak mechaniczna uprawa roli i nawożenie, których zasady są ujęte w „nauce o glebie" w tym przedmiocie mają uzyskać odpowiednie naświetlenie z punktu widzenia potrzeb ogrodnictwa. Stosunek do innych przedmiotów zawodowych jest analogiczny, jak „uprawy roślin". Szczególną uwagę zwraca się na ochronę roślin, otrzymanie czystych i zdrowych produktów ogrodniczych, standaryzację i t. p.

Charakterystyczne dla „warzywnictwa i sadownictwa" jest przeznaczenie na jego naukę stosunkowo dużej ilości czasu (3 godziny tygodniowo przez 3 półrocza). Wynika to z rozmiarów zagadnienia oraz znaczenia, jakiego nabiera coraz bardziej ogrodnictwo użytkowe, jako wysoko procentujący się dział gospodarstwa rolnego, podnoszący przy tym jego intensywność. Kwiaciarstwo nie wchodzi w skład programu ogrodnictwa, uczniowie liceum rolniczego będą mogli się z nim zapoznać w czasie zajęć praktycznych.

„Leśnictwo" stanowi, podobnie jak „warzywnictwo i sadownictwo" zamknięty w sobie dział gospodarstwa i przedmiot nauczania. Z ogromnej ilości materiału naukowego, jaki dotyczy leśnictwa, wybrano tu jedynie te zasadnicze wiadomości (stąd nazwa — zasady leśnictwa), które musi posiadać rolnik, nie będący ścisłym fachowcem leśnikiem, aby mógł prowadzić niewielkie gospodarstwo leśne. Należy zaznaczyć, że uniknięto w tym wypadku encyklopedycznego ujęcia przedmiotu, co najczęściej w analogicznych wypadkach było stosowane, gdyż to wprowadziłoby, szereg mało wartościowych wiadomości nie posiadających często praktycznego znaczenia. „Zasady leśnictwa" stanowią ponadto, dla przyszłych kierowników lasów przy gospodarstwach rolnych, wstęp do samodzielnych studiów nad leśnictwem.

Umieszczenie „zasad leśnictwa" na końcu nauki szkolnej umożliwia właściwe wykorzystanie, przy jego nauce, wiadomości z zakresu ekonomiki gospodarstw wiejskich.

Zadaniem przedmiotu „choroby i szkodniki roślin" jest zaznajomienie młodzieży z ważniejszymi chorobami i szkodnikami roślin uprawnych, poznanie charakteru uszkodzeń przez nie spowodowanych oraz poznanie metod oraz środków zapobiegających i zwalczających choroby i szkodniki. Zazwyczaj na poziomie średnich szkół rolniczych przedmiot ten nie występuje samodzielnie, lecz stanowi jeden z działów ogólnej, lub co częściej się zdarza, szczegółowej uprawy roślin. Wydzielenie zagadnienia walki z chorobami i szkodnikami roślin wynikło z jego ważności dla produkcji roślinnej oraz konieczności powierzenia jego prowadzenia jednej osobie specjalizującej się w tym dziale. Ze względu na rozmiary zagadnienia ujęcie go jako oddzielnego przedmiotu nie wyklucza podawaniu szczegółów walki z chorobami i szkodnikami przy omawianiu poszczególnych roślin.

Wiadomości o produkcji zwierzęcej są zawarte w dwóch przedmiotach „hodowla zwierząt" i „weterynaria". W „hodowli zwierząt" daje się zauważyć b. daleko posuniętą komasację działów, które mogą stanowić lub stanowią (np. w szkołach akademickich) oddzielne przedmioty. Obejmuje ona: anatomię porównawczą, fizjologię i biologię zwierząt domowych, chów, żywienie oraz hodowlę szczegółową bydła, owiec, koni, trzody, ptactwa domowego, królików, ryb i pszczół. Trzonem przedmiotu jest nauka o bydle, owcach, koniach i trzodzie. Wiadomości o ptactwie domowym, pszczelnictwie i rybactwie stanowią oddzielne, zamknięte w sobie zagadnienia, poruszone głównie w hodowli szczegółowej, obejmujące w skrócie całość danej gałęzi produkcji, podobnie jak to zastosowano do nauki leśnictwa, pozostawiając bliższe ich poznanie lekturze lub specjalnym kursom.

Uzgodnienie hodowli zwierząt z innymi odpowiednimi przedmiotami przyrodniczymi dotyczy głównie „zoologii" i „chemii". Działy wymagające bardziej obszernego przygotowania przyrodniczego przypadają odpowiednio późno. Tak np. nauka o żywieniu zwierząt jest przewidziana dopiero na koniec I klasy, szczegóły zaś jej mają być omawiane w klasie II i III przy hodowli szczegółowej.

Wiadomości z higieny zwierząt są zawarte głównie w „hodowli zwierząt" oraz częściowo w „weterynarii", głównym jednak zadaniem tego ostatniego przedmiotu jest: zapoznanie z przyczynami powodującymi choroby zwierząt domowych, nabycie umiejętności zapobiegania im oraz ich zwalczania, udzielania pomocy w nagłych wypadkach i postępowania z chorym zwierzęciem, a wreszcie zorjentowanie się co do kompetencyj rolnika i lekarza weterynarii w zakresie leczenia zwierząt.

Stosunek godzin przeznaczonych na naukę produkcji roślinnej ściśle rolniczej („nauka o glebie" i „uprawa roślin") oraz na produkcję zwierzęcą przedstawia się jak 22 : 22, zachodzi zatem pod tym względem zupełna równowaga, która zaczyna się chwiać, gdy do produkcji roślinnej polowej dołączyć jeszcze ogrodnictwo i leśnictwo. Przedmioty te stanowią jednak specjalne zagadnienia.

„Przemysł rolny" stanowi dalszy ciąg zarówno dla przedmiotów poświęconych produkcji roślinnej, jak i zwierzęcej. Objęto w nim tylko te działy przemysłu rolnego i przetwórstwa, które mogą wchodzić w skład gospodarstwa rolnego, lub z którymi rolnik przede wszystkim może się stykać, t. j. gorzelnictwo, młynarstwo, krochmalnictwo, mleczarstwo i konserwowanie produktów.

Nowością w programie szkoły rolniczej jest stworzenie specjalnego przedmiotu pod nazwą „handel artykułami rolniczymi", dotychczas bowiem zagadnienia te były jedynie ujmowane fragmentarycznie przy różnych innych przedmiotach. Przedmiot ten uwzględnia w równym stopniu handel spółdzielczy, jak i prowadzony przez pojedyńcze osoby. Obejmuje on sprawy rynków płodów rolnych, kształtowanie się podaży i popytu, wahania cen itp. zagadnienia, zaznajamia z instytucjami i urządzeniami służącymi handlowi rolniczemu, jego organizacją i techniką itd.

Również nowym przedmiotem, chociaż spotykanym w podobnej formie w niektórych dawniejszych szkołach niemieckich jest „inżynieria rolna", która łączy w sobie wszelkie zagadnienia ściśle techniczne, zazwyczaj porozmieszczane przy poszczególnych przedmiotach lub też stanowiące samodzielne przedmioty. W skład „inżynierii rolnej" wchodzi maszynoznawstwo, miernictwo i niwelacja, budowa i utrzymywanie dróg

 wiejskich, melioracje rolne oraz budownictwo wiejskie. Przy tworzeniu się tego przedmiotu powodowano się analogicznymi względami, jak przy tworzeniu „walki z chorobami i szkodnikami roślin". Podbudowę dla inżynierii rolnej stanowi przedewszystkiem „fizyka" i „matematyka".

Ostatnim wreszcie teoretycznym przedmiotem zawodowym jest „ekonomika gospodarstw wiejskich", która stanowi jakby koronę wszystkich przedmiotów zawodowych, posiada bowiem z nimi wszystkimi szereg punktów wspólnych w zakresie zagadnień organizacyjnych i administracyjnych (np. zagadnienie pracy przy organizacji i prowadzeniu różnych produkcji) oraz stanowi ich nadbudowę łączącą je z zagadnieniami związanymi z ekonomiką rolną i organizacją rolnictwa w państwie.

„Ekonomika gospodarstw wiejskich" obejmuje wstęp ogólnoekonomiczny, dający pojęcie o czynnikach produkcji, wymianie, obiegu pieniądza, dochodzie, spożyciu, podatkach itd. oraz działy wchodzące normalnie w skład klasycznej ekonomiki gospodarstw wiejskich, t. j. organizację gospodarstwa wiejskiego, zarząd, ocenę wyniku gospodarowania, rachunkowość, kalkulacje oraz taksację.

Zwraca uwagę duża ilość godzin przeznaczonych na naukę omawianego przedmiotu (14 godzin razem półrocznie), nie licząc dorywczego zajmowania się organizacją i administracją przy nauce innych przedmiotów. Jest to konieczne ze względu na znaczenie tego przedmiotu, jak i na dominujące u naszych rolników zamiłowanie raczej w kierunku techniki rolnej.

Większość zagadnień natury czysto praktycznej, zwłaszcza z zakresu umiejętności fizycznych, koncentruje się w „zajęciach praktycznych". Przeznaczono na nie ilość czasu prawie niespotykaną w szkołach stopnia licealnego, gdyż po 15 godzin tygodniowo w każdej klasie. Przyczyną tego jest wielka różnorodność prac w gospodarstwie oraz włączenie części ćwiczeń bezpośrednio związanych z nauką klasową o charakterze zbliżonym do zajęć praktycznych.

„Zajęcia praktyczne" obejmują jednak przede wszystkim prace występujące w samym gospodarstwie, w poszczególnych jego działach i poddziałach, prace porządkoworzemieślnicze oraz prace organizacyjnoadministracyjne. Celem zajęć praktycznych jest z jednej strony poznanie zasad racjonalnej organizacji, nadzoru i kontroli pracy, z drugiej zaś — poznanie zasad i w możliwym stopniu nabycie umiejętności własnoręcznego wykonywania prac fizycznych. Ponadto chodzi też o względy wychowawcze i wyrobienie cech psychicznych ważnych dla rolnika, jak staranności, rzetelności, szybkiej orientacji, współpracy z innymi i t. d.

Program „zajęć praktycznych" obejmuje duży zakres prac fizycznych, chociaż nie przewiduje się, aby absolwenci liceów rolniczych stale pracowali fizycznie. Znajomość tych prac jest jednak konieczna zarówno dla kierowników gospodarstw (dysponowanie i kontrola prac) jak dla nauczycieli i instruktorów rolnych (instruowanie drogą bezpośrednich pokazów oraz kontrola prac).

P r z e d m i o t y   p o m o c n i c z e   ś c i ś l e   z w i ą z a n e   z   z a w o d e m. O części tych przedmiotów a mianowicie: „botanice", zoologii", „fizyce", „chemii" i „matematyce" wzmiankowano przy omawianiu przedmiotów zawodowych. Zadaniem ich jest przede wszystkim przygotowanie do nauki przedmiotów zawodowych związanych z produkcją rolną oraz podniesienie ogólnego rozwoju umysłowego młodzieży.

Nie zostały dostatecznie omówione „współczesne zagadnienia społeczno-państwowe i gospodarcze", „zasady prawa" i „higiena". Pierwszy z wymienionych przedmiotów posiada szczególnie duże znaczenie w zakresie uspołecznienia oraz wyrobienia obywatelskiego. Zaznajamia on młodzież z pojęciem Państwa i ustrojem Polski współczesnej, światowymi zagadnieniami gospodarczymi i stanem gospodarczym Polski, stosunkami agrarnymi, oświatą i kulturą wsi oraz instytucjami i organizacjami działającymi na wsi. Uzupełnieniem tego przedmiotu w zakresie kultury wsi jest „higiena", która poza zadaniami ściśle odpowiadającymi jej tytułowi posiada wybitne znaczenie społeczne i kultralne. „Higiena" obejmuje działy: higieny osobistej, zawodowej oraz silnie rozbudowany higieny społecznej.

W skład „zasad prawa" wchodzą wybrane wiadomości z prawa osobowego, rzeczowego, prawa o zobowiązaniach, hipotecznego i wekslowego. Zadaniem tego przedmiotu jest zapoznanie z najważniejszymi i najczęściej spotykanymi w zawodzie rolniczym pojęciami i wiadomościami prawnymi oraz zorientowanie w materiale prawa dla dalszego samodzielnego uzupełniania niezbędnych wiadomości.

Przedmioty pomocnicze bezpośrednio niezwiązane z zawodem. W grupie tej występują: „religia", „język polski", „ćwiczenia cielesne" oraz jako nadobowiązkowy — „język niemiecki". Program religii narazie nie został opracowany. Wymienione przedmioty mają za zadanie rozszerzenie i pogłębienie wiadomości nabytych przez młodzież w gimnazjum ogólnokształcącym w zakresie niezbędnym dla osiągnięcia pełnego średniego wykształcenia, a ponadto mają stanowić przeciwwagę jednostronności w wykształceniu, która mogłaby wyniknąć przy nauce wyłącznie przedmiotów zawodowych.

„Język polski" jest, poza nadobowiązkowym niemieckim, w programie liceum rolniczego jedynym przedmiotem humanistycznym. W celach nauczania przy tym przedmiocie podano między innymi, że ma on zaznajamiać uczniów z najważniejszymi przejawami kultury polskiej przede wszystkim w literackim ujęciu, rozpatrywanymi w historycznym rozwoju jako wyraz dążeń i haseł pewnych epok albo wynik twórczości najwybitniejszych naszych pisarzy. Ponadto cele nauczania uwzględniają wymagania, jakie normalnie stawia się językowi polskiemu w zakresie lektury oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

„Język niemiecki" ma spełniać zadania bardziej utylitarne, a mianowicie nauczyć najważniejszego dla rolników języka obcego w zakresie umożliwiającym posługiwanie się nim przy spełnianiu zawodu, a głównie korzystanie z niemieckich książek i czasopism zawodowych. Nie wyklucza to oczywiście szerszych zadań tego przedmiotu i jego wpływu na młodzież jako drugiego przedmiotu humanistycznego. Jest on przeznaczony dla młodzieży, która naukę języka niemieckiego rozpoczęła już w gimnazjum.

„Ćwiczenia cielesne" są dostosowane do warunków wiejskich, w jakich będą się znajdowały licea rolnicze. Wykonanie programu tego przedmiotu wiąże się z organizacją wolnego czasu, jakim będą rozporządzali uczniowie w związku ze zbiorowym życiem w internacie.

Na zakończenie należy dodać parę słów co do stosowania sezonowości i regionalizmu w programie. Tak aktualne w niższych szkołach rolniczych, a zwłaszcza w szkole przysposobienia rolniczego, regionalność i sezonowość w nauczaniu w liceum rolniczym mogą być stosowane w stop-

 niu bardzo ograniczonym. Z dostosowywaniem nauki produkcji do pór roku niezawsze godzi się, zwłaszcza w zakresie produkcji roślinnej, czas nauki trwający w każdej klasie liceum rolniczego od września jednego roku do czerwca roku następnego, mało zatem uwzględniający okres wegetacji roślin, główną jednak przyczyną ograniczenia sezonowości jest poziom szkoły, który stawia nauce teoretycznej szersze zadania do spełnienia, niż motywowanie zajęć praktycznych. Główne zastosowanie znalazła sezonowość w programie zajęć praktycznych.

Szerokie wprowadzenie regionalizmu do programów liceów rolniczych okazało się niemożliwe, gdyż każde z nich ze względu na małą ich ilość, będzie obsługiwało duże obszary kraju o niejednakowych często warunkach przyrodniczych i gospodarczych. Wymagania odnośnie konieczności dostosowywania się do warunków miejscowych będzie w wystarczającym stopniu spełniało szkolne gospodarstwo rolne. Poza tym możliwe jest jedynie silniejsze podkreślanie pewnych produkcji szczególnie wskazanych w okolicy, w której znajdować się będzie dane liceum rolnicze.

Wreszcie należy zaznaczyć, że w opracowywaniu programu liceum rolniczego wzięło czynny udział nauczycielstwo szkół rolniczych, przede wszystkim zaś Państwowego Liceum Rolniczego w Bydgoszczy oraz fachowcy w specjalnych działach rolnictwa.

FILM JAKO POMOC NAUKOWA W SZKOŁACH POLSKICH

Okólnikiem Nr. 59 z dnia 9 lipca 1935 r. (II S-3845/35) oraz okólnikiem Nr. 62 z dnia 7 lipca 1936 r. (II S-4135/36) Ministerstwo W. R. i O. P. wprowadziło w bieżącym roku szkolnym film jako pomoc naukową w szkołach średnich ogólnokształcących.

Z tą chwilą film szkolny staje się u nas nowym zagadnieniem, którym zająć się musi poważnie zarówno technika, jak i dydaktyka filmowa.

Uwagi niniejsze służyć mają do ogólnego zaznajomienia czytelnika z zagadnieniem filmu szkolnego, a w związku z nim z zastosowaną u nas organizacją i przyjętymi zasadami metodycznymi.

Rodzaje filmów

W ogólnej klasyfikacji filmów krzyżują się dwie zasady podziału, niejednokrotnie zresztą splatające się z sobą, a mianowicie zasada *techniczna* i *treściowa*. Pod względem technicznym odróżnia się film *szerokotaśmowy* i *wąskotaśmowy*. Szeroką taśmę znormalizowano już oddawna na 35 mm, wąska taśma zaś, która przez długi czas wahała się w granicach bardzo płynnych, została dopiero od niedawna znormalizowana na 16 mm. Obu tym typom taśm odpowiadają też dwa różne typy aparatów projekcyjnych, z których typ wąskotaśmowy jako znacznie prostszy i tańszy skonstruowany został pod kątem widzenia jak największego rozpowszechnienia głównie dla celów oświatowych.

W związku z tym pozostaje podział filmów pod względem treści — na t. zw. film *rozrywkowy*, utrwalany zazwyczaj na szerokiej taśmie i przeznaczony w zasadzie do wyświetlania w kinoteatrach publicznych, oraz *film oświatowy* (kształcący, — „Kulturfilm", „film educatif"), utrwalany zwykle na taśmie wąskiej i przeznaczony najczęściej do wyświetlania w zamkniętych instytucjach oświatowych (świetlice, szkoły, kluby i t. d.). Wśród filmów rozrywkowych wypadnie wyróżnić dalej t. zw. *filmy normalne* czyli *pełnoprogramowe*, t. j. wypełniające dzięki swej długości (około 2.000 — 3.000 m) program wieczoru kinowego (1½ — 2 godzin), tudzież t. zw. filmy *krótkometrażowe*, których metraż określa się na 200 — 300 m. Treść filmów pełnoprogramowych stanowią zazwyczaj zamknięte w sobie kompozycje dramatyczne, nadające im piętno specyficznego „teatru filmowego", filmy krótkometrażowe zaś posiadają zasadniczo treść o charakterze kształcącym (krajobraz, folklor, obrazy z zakresu przyrody, przemysłu, handlu i t. d.), dokumentarnym lub reportażowym. Filmy krótkometrażowe zbliżają się tym samym pod względem treści do filmów oświatowych, które też nader często powstają zapomocą t. zw. redukcji 35-milimetrowej taśmy odpowiednich filmów krótkometrażowych na taśmę 16-milimetrową.

Filmy ogólnooświatowe (kształcące, „kulturalne"), zarówno szeroko-, jak i wąskotaśmowe, stanowią przejście do t. zw. filmów *szkolnych* i naukowych. Są to filmy w zasadzie wąskotaśmowe, różniące się od fil-

 mów ogólnooświatowych tym, że treść ich przedstawia zawsze pewne ściśle określone zagadnienie, przy czym w t. zw. filmie szkolnym chodzi przede wszystkim o przystosowanie tej treści do programów nauczania i odpowiednie opracowanie czyli jej metodyczny montaż, w filmach naukowych zaś chodzi przede wszystkim o jak najwieksza ścisłość i systematyczność w ujęciu danego zagadnienia. Jedne i drugie zagadnienia są z natury rzeczy zagadnieniami należącymi do dziedziny faktów o charakterze wizualnym nie dających się — bądź wcale, bądź w dostatecznej mierze — ująć za pomocą bezpośredniej obserwacji gołym okiem lub nawet mikroskopem ani przedstawić za pomocą statycznego zdjęcia fotograficznego lub przeźrocza, ani wreszcie opisać słowem. Tym się też tłumaczy zastosowanie filmu szkolnego i naukowego przede wszystkim do takich dziedzin, jak biologia, medycyna, higiena, sport i ćwiczenia fizyczne, geografia, krajo- i ludoznawstwo, fizyka i chemia i t. d. Należy przy tym odróżnić jeszcze rolę filmu: 1) jako pomocy naukowej, służącej do demonstrowania pewnych skądinąd trudno dostrzegalnych procesów, oraz 2) jako jednego z narzędzi badawczych, służących do ujmowania i utrwalania faktów i procesów, niedostępnych lub tylko w niedostatecznej mierze dostępnych innym formom obserwacji i utrwalania.

W obu tych zakresach nowoczesna technika filmowa rozporządza środkami, które w szczególniejszy sposób rozszerzają zasięg filmu szkolnego i naukowego, doskonalą jego użyteczność i specyfikują jego zastosowanie. Należą tu takie środki, jak metoda „kreskowa" (trikowa), wykresy, mikrofotografia a raczej kinomikrografia, kinoroentgenografia, zbliżenia, zdjęcia z teleobiektywu, przedstawianie zbyt powolnych, a tym samym niedostępnych zwykłej obserwacji procesów np. wzrostu roślin (t. zw. Zeitraffermethode) lub odwrotnie, zwalnianie zbyt szybkich zjawisk czy procesów i t. d.

Dzięki wszystkim wspomnianym czynnikom film, jako środek służący do autentycznego odtwarzania i demonstrowania rzeczywistości w jej skądinąd trudno dostępnych przejawach, zdobywa sobie coraz rozleglejsze zastosowanie zarówno w dziedzinie nauczania — i to na wszystkich jego stopniach, —jako też w dziedzinie badań naukowych.

W dalszych naszych uwagach pominiemy film ściśle naukowy oraz film w zastosowaniu do szkół zawodowych, jako zagadnienia wymagające specjalnych rozważań, a ograniczymy się tylko do filmu szkolnego w zastosowaniu do szkół ogólnokształcących.

Film szkolny zagranicą

Tak zwana „kinofikacja szkolna" t. j. zastosowanie filmu jako pomocy naukowej w szkołach datuje się już od szeregu lat i rozwinęła się szczególnie w Stanach Zjednoczonych A. P., w Anglii, Francji i Niemczech. Mimo to zagadnienie filmu szkolnego nie zostało jeszcze dotychczas ani w teorii ani w praktyce dydaktycznej w jednolity i dostateczny sposób rozwiązane.

Rozpatrując sprawę kinofikacji szkolnej wogóle, należy pamiętać o tym, że wiąże się ona również ściśle z zagadnieniami natury technicznej, finansowej i komercjalnej. W szczególności wchodzi tu w rachubę, stanowiąc poważną przeszkodę w rozpowszechnieniu filmu szkolnego, zarówno stosunkowo wysoka cena aparatów projekcyjnych, zwłaszcza dźwiękowych, jako też dość znaczny koszt wypożyczania lub nabywania

filmów; drugą również poważną trudność stanowi nikła jeszcze na ogół produkcja filmów specjalnie szkolnych, tłumacząca się niedostateczną jej opłacalnością ze względu na nieznaczne rozpowszechnianie tychże filmów oraz panującą w rozmaitych krajach odmiennością programów szkolnych. Tak więc dopiero potanienie aparatów i filmów z jednej strony, a z drugiej rozwinięcie się specjalnej gałęzi produkcji filmów szkolnych przez ich „umiędzynarodowienie" względnie międzynarodową wymianę, pozwoli na rozwiązanie sprawy kinematografii szkolnej *).

W obecnym jej stanie i z wymienionych powyżej przyczyn większość krajów posługuje się jeszcze w szkołach filmem o charakterze ogólnooświatowym, którego produkcja — ze względu na ogromny jego zasięg pozaszkolny — jest już zarówno co do ilości, jak i jakości filmów stosunkowo znacznie rozwinięta. W krajach tych instytucje i organizacje społeczne oraz państwowe tworzą bardzo zasobne nieraz filmoteki oświatowe, obsługując nimi, bądź bezpłatnie bądź za stosunkowo nieznaczną opłatą, także szkoły. Władze oświatowe otaczają tę akcję swą opieką, udzielając zasiłków na tworzenie filmotek i czuwając nad doborem odpowiednich filmów szkolnych. Samo natomiast stosowanie filmów w szkołach władze te pozostawiają na ogół swobodnemu uznaniu kierownictw szkolnych i nauczycieli. W związku z tym, jako też z ogólnooświatowym charakterem używanych w owych krajach filmów, dydaktyka filmowa nie została tam jeszcze, jak wspomnieliśmy, w sposób ścisły i jednolity ustalona. Zasadniczo służą te filmy raczej ogólnemu dokształcaniu młodzieży, aniżeli celom ściśle programowym.

Wyjątek stanowią N i e m c y. Tu bodaj po raz pierwszy stworzono i zastosowano film „szkolny" w ścisłym tego słowa znaczeniu, i to odrazu w ramach organizacji centralnej, obliczonej na wielką skalę i stale rozbudowywanej. Podstawę jej stanowi rozporządzenie Ministra Oświaty (Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung), wydane w porozumieniu z Ministrem Propagandy (Der Reichminister für Volksaufklärung und Propaganda) i kierownictwem partji narodowo-socjalistycznej (Reichpropagandaleitung der N.S.D.A.P.) z dnia 26 czerwca 1934. Rozporządzenie to wprowadza film szkolny, jako równorzędną z innymi pomoc naukową, we wszystkich niemieckich szkołach ogólnokształcących i poleca stosować go wszędzie tam, „gdzie obraz ruchomy wywiera na dziecko wrażenie głębsze, niż czynić to może jakikolwiek inny środek poglądowy". „Wobec tego — opiewa rozporządzenie dalej — rozkazuję, aby film zajął jak najrychlej w szkole takie miejsce, jakie mu przysługuje". W tym celu „wszystkie szkoły niemieckie mają być w przeciągu kilku najbliższych lat wyposażone w sprzęt filmowy, a przez współdziałanie doświadczonych nauczycieli z fachowcami i producentami filmowymi powstawać mają niezbędne filmy szkolne".

Dla zrealizowania tego celu utworzono „Państwowe Biuro Filmu Szkolnego" (Reichsstelle für den Unterrichtsfilm) w Berlinie, podlegające bezpośrednio Ministerstwu Oświaty, całą zaś Rzeszę podzielono w ramach szczegółowo opracowanego planu organizacyjnego na 23 „ogniska

---

*) Wymianę taką zainicjował w ostatnich czasach Międzynarodowy Instytut Kinematografii Kształcącej w Rzymie. Umożliwić ją ma odpowiednia konwencja międzynarodowa, zwalniająca filmy kształcące od cła. Ratyfikacja tej konwencji, do której m. in. przystąpiła także Polska, znajduje się w toku.

 krajowe" (Landesbildstellen). Finansową podstawą całego planu stanowi przymusowa opłata, składana przez wszystkich uczniów publicznych szkół ogólnokształcących a wynosząca 20 fenigów kwartalnie*). W ten sposób, operując wielomilionowym funduszem, przeznaczonym wyłącznie na filmy i sprzęt filmowy (z wyłączeniem wszelkich kosztów administracyjnych), „Reichsstelle" podjęła akcję na wielką skalę, przemontowując stare i produkując nowe filmy dla szkół powszechnych, średnich i wyższych (dziś filmoteka ta liczy już około 100 pozycyj), zaopatrując szkoły w aparaty projekcyjne (dziś cyfra tych szkół dosięga już około 10.000 na ogólną ilość szkół w Niemczech, wynoszącą około 60.000), wydając czasopisma i dzieła fachowe, szkoląc nauczycielstwo, organizując specjalne konferencje, opracowując zagadnienia metodyczne i t. d.

Godzi się zaznaczyć, że jako typ filmu szkolnego przyjęto w Niemczech ze względów dydaktycznych film niemy, a wśród przedmiotów, do których film ma być stosowany, kładzie się ze względów politycznych szczególny nacisk na takie przedmioty, jak eugenika i higiena, nauka o rasach, sport i wychowanie fizyczne oraz na t. zw. filmy polityczno-wychowawcze, jak np. Triumph des Willens (Zjazd partii narodowo-socjalistycznej w Norymberdze), „Der alte und der junge König" (apoteoza Fryderyka II) i t. p.

Mimo zakrojonej na tak wielką miarę całej tej akcji należy podkreślić istniejące w niej jeszcze poważne braki, jako to: brak ścisłego i jednolitego planu w rozkładzie i obiegu filmów, tudzież niedostatecznie jeszcze rozwinięte metody dydaktyczne.

Film szkolny — niemy czy dźwiękowy?

Jest to jedno z podstawowych zagadnień filmu szkolnego. W dotychczasowych próbach jego rozwiązania współdziałają, obok czynników czysto pedagogicznych, także czynniki komercjalne, wiążące się zarówno z ceną aparatów, jako też z techniczną stroną filmów szkolnych. Oto przede wszystkim aparaty dźwiękowe, skądinąd niewątpliwie bardziej pożądane, są jednak znacznie droższe od aparatów niemych, z drugiej zaś strony produkcja niemych filmów szkolnych jest o tyle trudna, że, jak już wspomnieliśmy, ogromna większość tych filmów pozostaje wciąż jeszcze zapomocą redukcji i odpowiedniego przemontowywania filmów ogólnooświatowych względnie krótkometrażowych, które w oryginale są dźwiękowe. To też wpływy firm, zainteresowanych w takim czy innym typie aparatów i filmów, odgrywają niewątpliwie znaczną rolę w toczącej się wśród sfer pedagogicznych dyskusji na temat: film niemy czy dźwiękowy?

Z czysto dydaktycznego stanowiska chodzi tu o zagadnienie węższe, a częściowo nawet odmienne. W pojęciu bowiem „dźwięku" w filmie należy odróżnić dwa znaczenia. W jednym t. j. w znaczeniu słowa, szmerów, muzyki, stanowiących integralny składnik treści filmu, dźwięk będzie zawsze czynnikiem pożądanym, nadającym filmowi cech autentycznej

*) O wszystkich odnośnych rozporządzeniach poucza książka D-ra Kurta Zierolda p. t. „Der Film in Schule und Hochschule. Die amtlichen Bestimmungen über den Unterrichtsfilm" (W. Kohlammer Verlag, Stuttgart — Berlin) oraz wydawane przez „Reichsstelle" czasopismo p. t. „Film und Bild".

prawdy i życia; z tego też stanowiska film dźwiękowy góruje znacznie nad filmem niemym, i gdyby nie o tyle wyższa cena aparatu dźwiękowego, byłby on jedynie wskazanym rodzajem filmu szkolnego. Inaczej, gdy chodzi o drugie znaczenie „dźwięku" t. j. o towarzyszącą filmowi, jako podkład, muzykę, a przede wszystkim o t. zw. speakerkę t. j. tekst mówiony i komentujący treść wyświetlanego filmu. Istnieją wprawdzie obrońcy i tych dwu czynników. W obronie ich występuje najwyraźniej wzgląd komercjalny, gdyż oba te czynniki stanowią nieodłączne już dziś i niewątpliwie skądinąd potrzebne elementy składowe filmów krótkometrażowych, względnie ogólnooświatowych, których zastosowanie jako filmów szkolnych leży właśnie w interesie firm produkujących.

Zgoła inaczej natomiast przedstawia się ta sprawa od strony pedagogicznej; film szkolny bowiem, rozumiany jako pomoc naukowa, nie może się kłócić z ogólnie przyjętą dziś w nauczaniu zasadą pracy aktywnej i należycie pojętą zasadą poglądowości w nauce; nie może tedy zastępować ani nauczyciela w jego roli kierującego pracą uczniów, ani samej tej pracy uczniów, którzy jedynie w drodze samodzielnego wysiłku umysłowego dochodzić mają do określonych wyników. Z tego stanowiska należy muzykę towarzyszącą w filmach szkolnych uznać za element zbyteczny, towarzyszący zaś komentarz za niepożądany, a nawet niekiedy wręcz szkodliwy.

Montaż i metraż filmu szkolnego

Z przeznaczeniem filmu szkolnego wiążą się również dalsze postulaty, którym film ten winien odpowiadać.

Jeden z nich dotyczy układu czyli montażu filmu szkolnego, drugi zaś jego długości czyli metrażu, względnie czasu potrzebnego na jego wyświetlenie.

W zagadnieniu montażu chodzi o to, czy film szkolny stanowić ma wyłącznie jak gdyby czyste, systematyczne i do celów nauki jak najściślej dostosowane zobrazowanie danej treści — z wyłączeniem wszelkich elementów emocjonalnych, narracyjnych lub dramatycznych, czyli, ogólnie mówiąc, „estetycznych", czy też raczej treść naukowa powinna być wpleciona w jakąś akcję względnie stanowić zamkniętą w sobie, dramatycznie skomponowaną całość. Za pierwszym typem montażu przemawia wzgląd na skoncentrowanie uwagi uczniów wyłącznie na określoną treść, za drugim zaś moment tak ważnego w nauce zainteresowania oraz estetycznego upodobania. Poruszając to zagadnienie, nie kusimy się w tym miejscu o jego rozwiązanie. Będzie ono niewątpliwie sprawą dalszego rozwoju filmu szkolnego i jego teorii, opartej na eksperymentach i doświadczeniach praktycznych.

Co się tyczy metrażu filmu szkolnego, trudno go również w jednolity sposób ustalić. Zależy on bowiem i od treści filmu i od stopnia jej rozwinięcia w filmie, a dalej od stopnia nauczania względnie rozwoju umysłowego uczniów, dla których film jest przeznaczony. Stąd też metraż filmów szkolnych waha się w granicach od kilkunastu do kilkuset metrów. Zasadniczo sprawa metrażu łączy się z inną, istotniejszą sprawą, a mianowicie z miejscem i rolą filmu szkolnego w ramach godziny lekcyjnej. Otóż biorąc pod uwagę, że wyświetlenie filmu szkolnego w klasie winno być zawsze poprzedzone odpowiednim wprowadzeniem uczniów w jego treść, a tym samym nastawieniem ich uwagi na dominujące w filmie

 momenty, oraz że po wyświetleniu go — jedno- lub dwurazowym — nastąpić powinno jego dydaktyczne opracowanie, wypadnie przeciętnie jako czas wyświetlenia filmu przyjąć około 10 minut, co odpowiada metrażowi, wynoszącemu około 200 — 300 m taśmy szerokiej, względnie około 100 — 120 m taśmy wąskiej.

Kinofikacja szkolna w Polsce

Film szkolny torował sobie u nas zrazu samorzutnie wejście do szkół, które, ulegając duchowi czasu, na własną rękę zakupywały aparaty i wyświetlały filmy w związku z nauczaniem niektórych przedmiotów. Ilość tych szkół — zwłaszcza średnich — jest obecnie dość znaczna. Niestety, rozwijająca się tą drogą kinematografia szkolna w Polsce musiała pod wielu względami szwankować. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy była rozmaitość używanych aparatów i pozostająca z nią w ścisłym związku rozmaitość szerokości taśmy, uniemożliwiająca korzystanie z wielu istniejących filmotek. Do tego dochodził u nas jeszcze brak odpowiednio wyposażonych składnic i wypożyczalni filmów szkolnych, oraz brak dostatecznie opracowanych podstaw metodycznych w posługiwaniu się nimi.

Na takiej płaszczyźnie nie mogło oczywiście być mowy o należytym i systematycznym rozwoju naszej kinematografii szkolnej. Temu stanowi rzeczy kładą obecnie kres wspomniane okólniki Ministerstwa W. R. i O. P., wprowadzające oficjalnie film szkolny jako pomoc naukową — i to w ramach jednej centralnej organizacji. Tej to właśnie organizacji poświęcić chcemy kilka uwag.

Ministerstwo zakupiło 50 aparatów projekcyjnych (typu André Debrie), zaopatrzonych w sporządzoną w kraju przystawkę dźwiękową i głośnik, które pozwolą na wyświetlanie filmów zarówno niemych, jak i dźwiękowych, a nadto będą mogły służyć jako odbiorniki radiowe. Pragnąc owe aparaty jak najekonomiczniej wyzyskać, Ministerstwo przeznaczyło je dla 95 państwowych gimnazjów ogólnokształcących według podanego poniżej rozdzielnika, który ułożono w ten sposób, że każdy aparat przekazany został jednemu zakładowi, ten zaś jako zakład macierzysty obowiązany jest dostarczać aparatu wraz z przesyłanymi filmami zakładom doń przydzielonym w danej miejscowości.

Liczba 95 (a nie 150) zakładów tłumaczy się tym, że nie wszędzie — zarówno ze względu na pewną pożądaną równomierność „sieci" aparatów, jakoteż ze względów technicznych — można było dla każdego zakładu macierzystego wyznaczyć po 2 zakłady przydzielone. Jednym z tych względów technicznych to istniejąca w różnych zakładach rozmaitość prądu elektrycznego. Z tego też powodu, ponieważ aparat André Debrie przystosowany jest do prądu zmiennego o napięciu 110 wolt, musiały z jednej strony odpaść zakłady, posiadające prąd stały, z drugiej zaś aparaty przeznaczone dla szkół, posiadających prąd zmienny o woltażu większym niż 110 wolt (np. 120, 125, 220 wolt), musiano zaopatrzyć w odpowiednie transformatory (przenośne).

Ponadto każdy aparat został zaopatrzony w sprzęt dodatkowy, t. j. przewijaczkę, sklejarkę, klej i t. d. — z wyjątkiem ekranu, który szkoły muszą sporządzić lub nabyć same.

Dyrekcje zakładów, korzystających z aparatów i filmów, obowiązane są wyznaczyć jednego z pośród nauczycieli do czuwania nad nimi, przy czym zasadniczo opieka nad aparatem i obiegiem filmów w danej grupie

Kuratorjum	Miasto	Zakład macierzysty	Woltaż	Transformator	Zakłady przydzielone	Woltaż
Brzeskie	Białystok	1. Gim. im. Piłsudskiego	120	1		
					1. Gim. im. Zygm. Augusta	120
					2. „ „ Jabłonowskiej	120
	Pińsk	2. „ im. Piłsudskiego	220	1		
Krakowskie	Kraków	3. „ „ Sobieskiego	220	1		
					1. „ „ Kochanowskiego	220
					2. „ „ Hoene-Wrońskiego	220
		4. „ „ Nowodworskiego	220	1		
		5. „ „ Witkowskiego	220	1		
					1. „ „ św. Jacka . . .	220
					2. „ „ Sienkiewicza	220
		6. „ „ Król. Wandy	220	1		
	Tarnów	7. „ „ Brodzińskiego	125	1		
					1. „ „ Tarnowskiego	125
					2. „ „ Mickiewicza	125
	Kielce	8. „ „ Żeromskiego	220	1		
					1. „ „ Śniadeckiego	220
					2. „ „ bł. Kingi	220
	Radom	9. „ „ Chałubińskiego	220	1		
					1. „ Żeńskie	220
					2. „ im. Kochanowskiego	220
	Sosnowiec	10. „ „ B. Prusa . . .	220	1		
					1. „ „ Staszica	226
					2. „ „ E. Plater	220
	Częstochowa	11. „ „ Sienkiewicza.	220	1		
					1. „ „ Traugutta . . .	220
					2. „ „ Słowackiego. .	220
Lubelskie	Lublin	12. „ „ Zamojskiego .	220	1		
					1. „ „ Unii Lubelskiej	220
		13. „ „ Staszica	220	1		
	Biała Podlaska	14. „ „ Kraszewskiego	220 (230)	1	1. Gimn. Żeńskie	220 (230)
	Chełm	15. „ „ St. Czarnieckiego	220	1		
Lwowskie	Lwów	16. „ „ Kr. Jadwigi .	110			
		17. „ „ Kazimierza W.	110			
		18. „ „ Kopernika . .	110			
		19. „ „ Długosza . . .	110			
		20. „ „ Sienkiewicza.	110			
		21. „ „ Staszica . . .	110			
		22. Gimn. z rus. jęz. naucz.	110			
	Stanisławów	23. „ im. Piłsudskiego	220	1		
					1. Gimn. III	220
					2. Gimn. z ruskim językiem naucz.	220
	Kołomyja	24. „ „ Kazimierza Jag.	220	1		
					1. Gimn. z ruskim językiem naucz.	220
	Stryj	25. Gim. im. I. Mościckiego	220	1		
					1. Gimn. im. Piłsudskiego	220
	Sambor	26. „ „ Kopernika . .	220	1		
					1. Gimn. im. Mickiewicza	220
Łuckie	Równe	27. „ „ Kościuszki . .	220	1		
	Kowel	28. „ „ Słowackiego .	220	1		
	Krzemieniec	29. Liceum	220	1		

Kuratorjum	Miasto	Zakład macierzysty	Woltaż	Transformator	Zakłady przydzielone	Woltaż
Poznańskie	Poznań	30. Gim. im. Paderewskiego	220	1		
	Toruń	31. „ „ Kopernika . .	250	1	Klasy gimn. żeńsk. przy Seminarjum	250
	Chełmno	32. „ męskie	220	1	1. Gimn. żeńskie	220
	Tczew	33. „ „	220	1	1. Gimn. żeńskie	220
	Ostrów	34. „ im. Piłsudskiego . .	220	1	1. Gimn. żeńskie	220
Warszawskie	Warszawa	35. „ „ Mickiewicza	120	1		
		36. „ „ Żmichowskiej	120	1	1. Gimn. im. E. Plater . . . 2. „ „ Konopnickiej	120 120
		37. „ „ Staszica	120	1	1. „ „ Słowackiego 2. „ „ Tańskiej-Hofmanowej	120 120
		38. „ „ Czackiego . .	120	1	1. „ „ Władysława IV	120
		39. „ „ Batorego . . .	120	1		
		40. „ „ Rejtana	120	1	1. „ „ Król. Jadwigi	120
		41. „ „ Ks. J. Poniatowskiego	220	1	1. Gimn. żeńskie	220
	Łódź	42. „ „ Narutowicza	120	1	1. Klasy gimn. przy Seminarjum	120
		43. „ „ Kopernika . .	120	1	1. Gimn. im. Szczanieckiej	120
	Płock	44. „ „ Wł. Jagiełły . .	220	1	1. „ „ Małachowskiego 2. „ „ Żółkiewskiej	220 220
	Kalisz	45. „ „ Kościuszki . .	220	1	1. „ „ A. Asnyka . . 2. „ „ Anny Jagiellonki	210 220
	Włocławek	46. „ „ Ziemi Kujawskiej	220	1	1. „ M. Konopnickiej	220
Wileńskie	Wilno	47. „ „ Mickiewicza	220	1	1. „ „ Słowackiego . 2. Filja Białoruska	220 220
		48. „ „ Zygm. Augusta	220	1		
	Suwałki	49. „ Orzeszkowej . . .	220	1	1. Gimn. im. A. Czartoryskiego	220
		50. „ „ Brzostowskiego	220	1	1. „ „ Konopnickiej	220

przynależnych do siebie w danej miejscowości zakładów należeć ma do odnośnego nauczyciela w zakładzie macierzystym.

Celem zaznajomienia nauczycieli tych przedmiotów, które objęte zostały planem filmowym, z konstrukcją aparatu i techniką wyświetlania filmów, Ministerstwo zorganizowało w dniach 2, 3, 4, 5 i 7 września b. r. szereg jednodniowych kursów dla poszczególnych grup nauczycieli (po 10), nakładając na nich obowiązek przeszkolenia innych nauczycieli w własnym zakładzie i w zakładach doń przydzielonych.

Ponadto staraniem i w opracowaniu Instytutu Filmowego Polskiej Agencji Telegraficznej wydana została do użytku nauczycieli obszerna broszura, zawierająca szczegółowe instrukcje techniczne.

Filmoteka szkolna

Typ filmu, przyjęty przez Ministerstwo, to film szkolny w opisanym powyżej znaczeniu, t. j. film zasadniczo niemy i ściśle związany z programem nauczania poszczególnych przedmiotów.

Zgodnie z tym utworzono specjalną filmotekę szkolną, przyjmując następujący rozkład filmów na przedmioty i klasy:

PODZIAŁ FILMÓW NA KLASY I PRZEDMIOTY NAUCZANIA

Przedmioty nauczania	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV	Razem
Biologia	4	3	—	2	9
Fizyka, chemia	—	—	2	4	6
Geografia	4	3	3	3	13
Kultura (historia i języki obce)	—	—	2	—	2
Zajęcia praktycze	2	2	2	—	6
Ćwiczenia cielesne	1	1	1	1	4
Razem	11	9	10	10	40

Znaki filmów według przedmiotów nauczania, klas i kolejności

B = biologia, F = fizyka, chemia, G = geografia, K = kultura (historia i języki obce), Z = zajęcia praktyczne, Ćw = ćwiczenia cielesne.

Cyfry rzymskie przy literach oznaczają klasy, cyfry arabskie kolejność w spisie filmów, np. B. I. 1 = film z zakresu biologii w klasie I, pierwszy w spisie,

W skład filmoteki weszły następujące filmy:

SPIS FILMÓW

Biologia	B. I 1.	Prządka jedwabnik
	B. I 2.	Ameba
	B. I 3.	Małpy człekokształtne; zwierzęta mięsożerne
	B. I 4.	* —
	B. II 1.	Mech
	B. II 2.	Łubin
	B. II 3.	Leśnictwo
	B. IV 1.	Krążenie krwi
	B. IV 2.	System nerwowy
Kultura	K. III 1.	Drezno (historia)
	K. III 2.	Olimpiada w Garmisch-Partenkirchen (język niem.)
Geografia	G. I 1.	Huculszczyzna (Zew Trombity)
	G. I 2.	* —
	G. I 3.	Warszawa
	G. I 4.	Szwajcaria Kaszubska
	G. II 1.	Berlin
	G. II 2.	Zermatt
	G. II 3.	Rzym
	G. III 1.	Cejlon, Malakka, Penang.
	G. III 2.	Park w Yellowstone
	G. III 3.	Dwa oceany
	G. IV 1.	Rolnictwo i melioracja
	G. IV 2.	Wody poleskie
	G. IV 3.	Kopalnia węgla

*) Odnośne filmy nie zostały jeszcze ustalone.

Fizyka	F. III 1.	Chłodnictwo	Zajęcia prakt.	Z. I 1.	Las i przeróbka drzewa
	F. III 2.	Przemysł metalowy		Z. I 2.	Tkactwo
	F. IV 1.	Silnik		Z. II 1.	Walcownia stali
	F. IV 2.	Chemiczne działania elektryczności		Z. II 2.	Tokarstwo
				Z. III 1.	Wyrób szkła
	F. IV 3.	Burza		Z. III 2.	Artystyczny przemysł szklarski
	F. IV 4.	Światło			

Ćwiczenia cielesne	Ćw. I 1.	Zabawy i sporty na świeżym powietrzu.
	Ćw. II 1.	„ „ „ „
	Ćw. III 1.	Uczmy się pływać.
	Ćw. IV 1.	Ratownictwo.

Należy podkreślić, że komisja, powołana przez Ministerstwo W. R. i O. P. do zorganizowania filmoteki szkolnej, stanęła wobec zagadnienia niezmiernie trudnego, a to zarówno ze względu na wybitny brak filmów ściśle szkolnych w ogólnej produkcji światowej, jakoteż w szczególności na brak filmów przystosowanych do potrzeb szkół polskich. Pozostawała więc jedyna droga, a mianowicie wybór z pośród możliwie wielkiej ilości przejrzanych filmów ogólnooświatowych względnie krótkometrażowych — a takich przejrzała komisja około 350 — filmów najbardziej zbliżonych do typu filmu szkolnego w zakresie przyjętych klas i przedmiotów, następnie zaś jeszcze ściślejsze ich dostosowanie do istniejących potrzeb zapomocą odpowiedniego ich przemontowania.

Rzecz jasna, że powstałe w ten sposób filmy nie mogą jeszcze odpowiadać najwyższym wymaganiom dydaktycznym, których realizacja stanie się możliwa dopiero z chwilą stworzenia własnej, polskiej produkcji filmów szkolnych.

Obieg filmów.

Filmoteką zarządza Instytut Filmowy Polskiej Agencji Telegraficznej (Warszawa, ul. Królewska 5), który zakładom macierzystym, a za ich pośrednictwem także zakładom do nich przydzielonym, wypożyczać będzie filmy za pewną opłatą.

Obieg filmów zorganizowano w następujący sposób: za podstawę rozkładu czasowego filmów przyjęto 200 dni nauki (z pominięciem niedziel i świąt), tak, że na każdy z 40 filmów przypada 5 dni, jako jednostka czasowa, w ciągu której dany film winien być dostarczony zakładowi macierzystemu, wyświetlony w nim i w zakładach doń przydzielonych, a następnie przesłany przezeń pocztą do następnego z kolei zakładu macierzystego lub po wyświetleniu go we wszystkich przynależnych do siebie zakładach odesłany do centrali, t. j. do Instytutu Filmowego Polskiej Agencji Telegraficznej.

Rozplanowanie danych filmów na owych 40 następujących po sobie okresów 5-dniowych zostało dokonane pod kątem widzenia możliwie jak najściślejszego ich związku z przypadającymi na poszczególne okresy programowymi kompleksami zagadnień w ramach danego przedmiotu i klasy. Tak rozplanowane filmy ujęto następnie — ze względów technicznych — na 8 „cyklów programowych", z których każdy zawiera po 5 filmów i przypada na okres 25-dniowy (5 × 5 dni). Równocześnie ogół 50 zakładów macierzystych (względnie wyznaczonych dla nich aparatów) podzielo-

no na 10 grup (I—X) po pięć. Na każdą z tych grup przypada w danym okresie 25-dniowym ten sam „cykl programowy". W ten sposób, rozporządzając 10 kopiami każdego filmu, można będzie w tym samym czasie (t. j. w okresie 25-dniowym) obsłużyć każdą grupę z 5 zakładów macierzystych pięcioma filmami, tworzącymi dany „cykl programowy".

Obieg ten ilustrują dokładniej następujące tablice:

TABLICA I.

CZASOWY PODZIAŁ FILMÓW.

I Cykl: 14. IX. — 12. X.

1) B I 1. Z I 1. Ćw I 1. Z II. 1 K (historia) III 1.

II Cykl: 13. X. — 11. XI.

2) Z I 2. B II 1. G II 1. F III 1. G IV 1.

III Cykl: 12. XI. — 12. XII.

3) B II 2. Z III 1. G IV 2. G IV 3. F IV 1.

IV Cykl: 14. XII. — 6. II.

4) B I 2. G I 1. K (jęz. niem.) III 2. B IV 1. F IV 2.

V. Cykl: 8. II. — 6. III.

5) B I 3. Ćw II 1. Ćw III 1. F III 2. B IV 2.

VI. Cykl: 9. III. — 16. IV.

6) G II 2. Z II 2. G III 1. Z III 2. Ćw IV 1.

VII Cykl: 17. IV. — 17. V.

7) G I 2. G I 3. G III 2. B II 3. F VI 3.

VIII Cykl: 18. V. — 15. VI.

8) G I 4. B I 4. G II 3. F IV 4. G III 3.

TABLICA II.

PODZIAŁ APARATÓW (PUNKTÓW) NA GRUPY.

(Litera A oznacza aparat wzgl. „punkt" t. j. zakład macierzysty wraz z przynależnymi doń zakładami przydzielonymi (p. rozdzielnik); cyfra arabska obok litery A oznacza następstwo w danej grupie).

Grupa	Aparat	Miasto	Zakład macierzysty
I	A1	Warszawa	Gimnazjum im. Mickiewicza
	A2	„	„ „ Żmichowskiej
	A3	„	„ „ Batorego
	A4	„	„ „ Rejtana
	A5	„	„ „ Czackiego
II	A1	Warszawa	Gimnazjum im. Staszica
	A2	„	„ „ Poniatowskiego
	A3	Radom	„ „ Chałubińskiego
	A4	Kielce	„ „ Żeromskiego
	A5	Częstochowa	„ „ Sienkiewicza

Grupa	Aparat	Miasto	Zakład macierzysty
III	A1	Toruń	Gimnazjum im. Kopernika
	A2	Tczew	„ męskie
	A3	Poznań	„ im. Paderewskiego
	A4	Ostrów	„ „ Piłsudskiego
	A5	Kalisz	„ „ Kościuszki
IV	A1	Łódź	Gimnazjum im. Narutowicza
	A2	„	„ „ Kopernika
	A3	Płock	„ „ Wł. Jagiełły
	A4	Włocławek	„ „ Ziemi Kujawskiej
	A5	Chełmno	„ męskie
V	A1	Kraków	Gimnazjum im. Sobieskiego
	A2	„	„ „ Nowodworskiego
	A3	„	„ „ Witkowskiego
	A4	„	„ „ Królowej Wandy
	A5	Sosnowiec	„ „ Prusa
VI	A1	Lwów	Gimnazjum im. Król. Jadwigi
	A2	„	„ „ Kazimierza W.
	A3	„	„ „ Kopernika
	A4	„	„ „ Długosza
	A5	„	„ „ Sienkiewicza
VII	A1	Lwów	Gimnazjum z rus. jęz. nauczania
	A2	Sambor	„ im. Kopernika
	A3	Stryj	„ „ I. Mościckiego
	A4	Stanisławów	„ „ Piłsudskiego
	A5	Kołomyja	„ Kazimierza Jag.
VIII	A1	Tarnów	Gimnazjum im. Brodzińskiego
	A2	Lwów	„ „ Staszica
	A3	Krzemieniec	Liceum
	A4	Równe	Gimnazjum im. Kościuszki
	A5	Kowel	„ „ Słowackiego
IX	A1	Chełm	Gimnazjum im. Czarnieckiego
	A2	Lublin	„ „ Zamojskiego
	A3	„	„ „ Staszica
	A4	Biała Podlaska	„ „ Kraszewskiego
	A5	Pińsk	„ „ Piłsudskiego
X	A1	Białystok	Gimnazjum im. Piłsudskiego
	A2	Suwałki	„ „ Brzostowskiego
	A3	Wilno	„ „ Mickiewicza
	A4	„	„ „ Zygmunta Augusta
	A5	„	„ „ Orzeszkowej

TABLICA III.
ALFABETYCZNY SPIS SZKÓŁ, KTÓRE KORZYSTAĆ BĘDĄ Z APARATÓW FILMOWYCH
(ODMIANA TABLICY II).

L. p.	Miejscowość	Nazwa szkoły macierzystej	Grupa	Sygnatura	Szkoły przydzielone
1	Biała Podlaska	Gimn. Kraszewskiego	IX	A4	Gimn. im. E. Plater
2	Białystok	„ im. Piłsudskiego	X	A1	„ im. Zygm. Augusta
					„ im. Jabłonowskiej
3	Chełm	Gimn. im. Czarnieckiego	IX	A1	—
4	Chełmno	„ im. Kaz. Jagiell.	IV	A5	Gimn. żeńskie
5	Częstochowa	„ im. Sienkiewicza	II	A5	„ im. Traugutta
					„ im. Słowackiego
6	Kalisz	Gimn. im. Kościuszki	III	A5	„ im. Asnyka
					„ im. Anny Jagiellonki
7	Kielce	„ im. Żeromskiego	II	A4	„ im. Sniadeckiego
					„ im. bł. Kingi
8	Kołomyja	Gimn. im. Kaz. Jagiell.	VII	A5	„ z ruskim języḳ. wykład.
9	Kowel	„ im. Słowackiego	VIII	A5	—
10	Kraków	„ im. Kr. Wandy	V	A4	—
11	Kraków	„ im. Nowodworskiego	V	A2	—
12	Kraków	„ im. Sobieskiego	V	A1	Gimn. im. Kochanowskiego
					„ im. Hoene-Wrońskiego
13	Kraków	Gimn. im. Witkowskiego	V	A3	„ im. Jacka
					„ im. Sienkiewicza
14	Krzemieniec	Liceum	VIII	A3	—
15	Lublin	Gimn. im. Zamojskiego	IX	A2	Gimn. im. Unji Lubelskiej
16	Lublin	„ im. Staszica	IX	A3	—
17	Lwów	„ im. Długosza	VI	A4	—
18	Lwów	„ im. Kaz. Wielkiego	VI	A2	—
19	Lwów	„ im. Kopernika	VI	A3	—
20	Lwów	„ im. Kr. Jadwigi	VI	A1	—
21	Lwów	„ im. Sienkiewicza	VI	A5	—
22	Lwów	„ z ruskim jęz. naucz.	VII	A1	—
23	Lwów	„ im. Staszica	VIII	A2	—
24	Łódź	„ im. Narutowicza	IV	A1	Klasy gimn. przy seminarjum
25	Łódź	„ im. Kopernika	IV	A2	Gimn. im. E. Szczanieckiej
26	Ostrów	„ im. Piłsudskiego	III	A4	„ im. E. Szczanieckiej
27	Poznań	„ im. Paderewskiego	III	A3	—
28	Płock	„ im. Wład. Jagiełły	IV	A3	Gimn. im. Małachowskiego
					„ im. Żółkiewskiej
29	Pińsk	Gimn. im. Piłsudskiego	IX	A5	—
30	Radom	„ im. Chałubińskiego	II	A3	Gimn. żeń. im. Chałubińskiego
					„ męsk. im. Kochanowskiego
31	Równe	„ im. Kościuszki	VIII	A4	—
32	Sambor	„ im. Kopernika	VII	A2	Gimn. im. Mickiewicza
33	Sosnowiec	„ im. Prusa	V	A5	„ im. Staszica
					„ im. E. Plater
34	Stanisławów	„ im. Piłsudskiego	VII	A4	„ im. Staszica
					„ z ruskim jęz. naucz.
35	Stryj	„ im. Mościckiego	VII	A3	„ im. Piłsudskiego
36	Suwałki	„ im. Brzostowskiego	X	A2	„ im. Konopnickiej
37	Tarnów	„ im. Brodzińskiego	VIII	A1	„ im. Mickiewicza
					„ im. Tarnowskiego
38	Tczew	Gimn. męskie	III	A2	Gimn. żeńskie
39	Toruń	Gimn. im. Kopernika	III	A1	Klasy gimn. przy sem. żeńsk.
40	Warszawa	„ im. Batorego	I	A3	—
41	Warszawa	„ im. Czackiego	I	A5	Gimn. im. Władysława IV
42	Warszawa	„ im. Mickiewicza	I	A1	—
43	Warszawa	„ im. Rejtana	I	A4	Gimn. im. Kr. Jadwigi

L. p.	Miejscowość	Nazwa szkoły macierzystej	Grupa	Sygnatura	Szkoły przydzielone
44	Warszawa	Gimn. im. Żmichowskiej	I	A2	Gimn. im. E. Plater ,, im. Konopnickiej
45	Warszawa	,, im. Poniatowskiego	II	A2	,, żeńskie na Żoliborzu
46	Warszawa	,, im. Staszica	II	A1	,, im. Słowackiego ,, im. Hoffmanowej
47	Wilno	,, im. Zygmunta Augusta	X	A4	
48	Wilno	,, im. Mickiewicza	X	A3	,, im. Słowackiego Filja Białoruska
49	Wilno	,, im. Orzeszkowej	X	A5	Gimn. im. Czartoryskiego
50	Włocławek	,, Ziemi Kujawskiej	IV	A4	,, im. Konopnickiej

TABLICA IV PODANA JEST NA STR. 563.

Celem uniknięcia wszelkich pomyłek, umieszczone będą na pudełkach, w których przesyłać się będzie poszczególne filmy do szkół, karty, przedstawiające plan obiegu danego filmu w zakresie odnośnego cyklu programowego i odnośnej grupy zakładów. Ponadto w każdym takim pudełku znajdować się będzie jedna karta z szczegółowym planem obiegowym, druga z krótką treścią danego filmu, trzecia, zawierająca metodyczne uwagi do tegoż filmu, oraz czwarta, przeznaczona do notowania wszelkich uszkodzeń taśmy filmowej.

Dla ilustracji podajemy poniżej szczegółowy plan obiegowy dla pierwszego cyklu programowego w grupie II, oraz streszczenie i uwagi metodyczne do filmu z tegoż cyklu p. t. „Prządka-jedwabnik".

PLAN OBIEGU I-GO PROGRAMU OD 14/IX DO 12/X 9613 R.

Miejscowość Gimnazjum	14/IX 18/IX	19/IX 24/IX	25/IX 30/IX	1/X 6/X	7/X 12/X
Warszawa im. Staszica	B I 1	Z I 1	Ćw I 1	Z II 1	K III 1
Warszawa im. Poniatowskiego	Z I 1	Ćw I 1	Z II 1	K III 1	B I 1
Radom im. Chałubińskiego	Ćw I 1	Z II 1	K III 1	B I 1	Z I 1
Kielce im. Żeromskiego	Z II 1	K III 1	B I 1	Z I 1	Ćw I 1
Częstochowa im. Sienkiewicza	K III 1	B I 1	Z I 1	Ćw I 1	Z II 1

12/X 1936 r. zwrot filmów do Instytutu Filmowego — P. A. T.

Program I-szy

BI1 — Prządka-jedwabnik

ZI1 — Las i przeróbka drzewa

ĆwI1 — Zabawy i sporty na świeżym powietrzu

ZII1 — Walcownia stali

KIII1 — Drezno

Otrzymując w dniu 14/IX z Instytutu Filmowego P. A. T. dany film, dyrekcja gimnazjum im. Staszica w Warszawie z planu na pudełku widzi, że film pozostać ma u niej w ciągu 5 dni. Podczas tych 5 dni film musi być

TABLICA IV.

PLAN OBIEGU FILMÓW W POSZCZEGÓLNYCH CYKLACH PROGRAMOWYCH.

I Cykl 14.X. — 12.X.

	14—18	19—24	25—30	1—6	7—12
A1	B I. 1	Z I. 1	Ćw I. 1	Z II. 1	K III. 1
A2	Z I. 1	Ćw I. 1	Z II. 1	K III. 1	B I. 1
A3	Ćw I. 1	Z II. 1	K III. 1	B I. 1	Z I. 1
A4	Z II. 1	K III. 1	B I. 1	Z I. 1	Ćw I. 1
A5	K III.	B I. 1	Z I. 1	Ćw I. 1	Z II. 1

II Cykl 13.X. — 11.XI.

	13—17	19—23	24—29	30—5	6—11
A1	Z I. 2	B II. 1	G II. 1	F III. 1	G IV. 1
A2	B II. 1	G II. 1	F III. 1	G IV. 1	Z I. 2
A3	G II. 1	F III. 1	G IV. 1	Z I. 2	B II. 1
A4	F III. 1	G I. 1	Z I. 2	B II. 1	G II. 1
A5	G IV. 1.	Z I. 2	B II. 1	G II. 1	F III. 1

III Cykl 12.XI. — 12.XII.

	12—17	18—23	24—28	30—4	7—12
A1	B II. 2	Z III. 1	G IV. 2	G IV. 3	F IV. 1
A2	Z III. 1	G IV. 2	G IV. 3	F IV. 1	B II. 2
A3	G IV 2	G IV. 3	F IV. 1	B II. 2	Z III. 1
A4	G IV. 3	F IV. 1	B II. 2	Z III. 1	G IV. 1
A5	F IV. 1	B II. 2	Z III. 1	G IV. 2	G IV. 2

IV Cykl 14.XII. — 6.II.

	14—17	12—16	19—23	26—30	2—6
A1	B I. 2	B I. 2	K III. 2	B IV. 1	F IV. 2
A2	G I. 1	K III. 2	B IV. 1	F IV. 2	B I. 2
A3	K III. 2	B IV. 1	F IV. 2	B I. 2	G I. 1
A4	B IV. 1	F IV. 2	B I. 2	G I. 1	K III. 2
A5	F IV. 2	B I. 2	G I. 1	K III. 2	B IV. 1

V. Cykl 8.II. — 7.III.

	8—12	13—18	19—24	25—2	3—8
A1	B I. 3	Ćw II. 1	Ćw III. 1	F III. 2	B IV. 2
A2	Ćw II. 1	Ćw III. 1	F III. 2	B IV. 2	B I. 3
A3	Ćw III. 1	F III. 2	B IV. 2	B I. 2.	Ćw II. 1
A4	F III. 2	B IV. 2	B I. 3	Ćw II. 1	Ćw III. 1
A5	B IV. 2	B I. 3	Ćw II. 1	Ćw III. 1	F III. 2

VI. Cykl 9.III. — 16.IV.

	9—13	15—20	1—5	6—10	12—16
A1	G II. 2	Z II. 2	G III. 1	Z III. 2	Ćw IV. 1
A2	Z II. 2	G III. 1	Z III. 2	Ćw IV. 1	G II. 2
A3	G III. 1	Z III. 2	Ćw IV. 1	G II. 2	Z II. 2
A4	Z III. 2	Ćw IV. 1	G II. 2	Z II. 2	G III. 1
A5	Ćw IV. 1	G II. 2	Z II. 2	G III. 1	Z III. 2

VII. Cykl. 17.IV. — 17.V.

	17—22	23—28	29—5.V	6—11	12—17
A1	G I. 2	G I. 3	G III. 2	B II. 3	F IV. 3
A2	G I. 3	G III. 2	B II. 3	F IV. 3	G I. 2
A3	G III. 2	B II. 3	F IV. 3	G I. 2	G I. 3
A4	B II. 3	F IV. 3	G I. 2	G I. 3	G III. 2
A5	F IV. 3	G I. 2	G I. 3	G III. 2	B II. 3

VIII. Cykl. 18.V. — 15.VI.

	18—22	23—28	29—3	4—9	10—15
A1	G I. 4	B I. 4	G II. 3	F IV. 4	G III. 3
A2	B I. 4	G II. 3	F IV. 4	G III. 3	G I. 4
A3	G II. 3	F IV. 4	G III. 3	G I. 4	B I. 4
A4	F IV. 4	G III. 3	G I. 4.	B I. 4	G II. 3
A5	G III. 3	G I. 4	B I. 4	G II. 3	F IV. 4

Uwagi: 1) Pierwsza kolumna każdego cyklu programowego stanowi zarazem zestawienie 5 filmów tego cyklu, a więc pierwszy cykl obejmuje następujące filmy: B I. 1, Z I. 1, Ćw I. 1, Z II. 1, K III. 1 — i analogicznie we wszystkich następnych cyklach. 2) Każda szkoła macierzysta, w której opiece znajduje się aparat, ma swoją sygnaturę (A1 — A2 i t. d.) i należy do grupy 5 szkół, z którymi będą wymieniane filmy danego cyklu. Przynależność do grupy i sygnaturę podaje Tab. II. 3) Tablica IV podaje obieg filmów i umożliwia orientację, jaki film, kiedy i skąd przybędzie oraz dokąd należy go po wykorzystaniu wysłać. 4) O ile z aparatu korzystać będą szkoły przydzielone, należy wyświetlanie filmu tak zorganizować, żeby w przeciągu 5 dni wszystkie przynależne szkoły (w sumie najwyżej 3) mogły z filmu korzystać.

 wyświetlony zarówno w danym gimnazjum, jak i w zakładach przydzielonych. W dniu 18/IX film „Prządka-jedwabnik" należy wysłać do Częstochowy, do gimn. im. Sienkiewicza, gdzie znowu obsługuje zakład macierzysty wraz z przydzielonymi doń zakładami, poczem w dniu 24/IX zostaje wysłany do Kielc, do gimn. im. Żeromskiego, gdzie pozostaje przez dalsze 5 dni, w dniu 30/IX do Radomia, do gimn. im. Chałubińskiego, na dalsze 5 dni, w dniu 6/X do Warszawy, do gimn. im. Poniatowskiego, gdzie pozostaje 5 dni (wraz z obsługą przydzielonych zakładów), a w dniu 12/X wysłany zostaje z powrotem do Instytutu Filmowego P.A.T.

W ten sposób orjentować się można w planie obiegu każdego poszczególnego filmu i każdego programu.

TREŚĆ FILMU „PRZĄDKA - JEDWABNIK" (BOMBYX MORI).

„Hodowlę gąsienic jedwabników prowadzi się dla produkcji jedwabiu i dla rozmnażania jedwabników.

Do celów rozmnażania używa się niewielkiej ilości wyjątkowo pięknych kokonów.

Z jajeczek, które przezimowały, wylęgają się na wiosnę gąsieniczki.

Po wylęgnięciu umieszcza się zwierzątka na liściach morwy, stanowiących wyłączne ich pożywienie.

W ciągu swego 30-dniowego życia gąsienica linieje 4 razy. Linienie jedwabnika trudno jest zaobserwować, dlatego w filmie podano 4-te linienie innej prządki, dziko żyjącej.

Dorosła gąsienica szuka sobie miejsca na oprzęd.

W tym celu dostarcza się jej t. zw. oprzędników (chróst, słoma i t. d.).

Mniej więcej po 15 godzinach jest już gotowy opląt i zarysowuje się oprzęd, czyli kokon.

Po upływie 36 godzin ścianka oprzędu jest już tak gęsta, że nie widać przez nią gąsienicy.

Oplatanie się jednak trwa jeszcze około 60 godzin.

Przez otwór, wycięty w ściance kokonu, możemy obserwować gąsienicę podczas przędzenia.

Nitka jedwabiu, długości około 3000 mtr., układa się warstwa za warstwą w równomiernych zwojach.

Po czterech dniach kokon jest gotowy.

Po ukończeniu kokonu, skurczona gąsienica przekształca się w poczwarkę, liniejąc ostatni raz (5-te linienie).

Dla produkcji jedwabiu przerywa się dalszy rozwój poczwarki, zabijając ją wrzątkiem lub gorącą parą.

Hodowla nowego pokolenia.

W kokonach przeznaczonych do produkcji jajeczek, wylęga się motyl po 2 lub 3 tygodniach. Motyl wytwarza gryzący płyn, rozmiękcza nim ściankę kokonu i główką toruje sobie wyjście.

Prostuje zwolna skrzydełka.

Samiczka składa od 400 do 500 jajeczek, które przezimowują w chłodnym miejscu aż do następnego roku".

„Pokaz tego obrazu powinien nastąpić w kl. I-ej, nie wcześniej, aż po opracowaniu motyli, a nawet pszczoły, dopiero bowiem wtedy młodzież będzie należycie przygotowana do całkowitego zrozumienia filmu.

Film ten ma spełnić dwa zadania.

Jedno — to przedstawić najważniejsze etapy z życia jedwabnika i w dalszym ciągu przygotować młodzież do omówienia produkcji jedwabiu.

Drugie zadanie polega na tym, że film powinien przedstawić całość przeobrażenia motyla od jaja do postaci dorosłej na konkretnym przykładzie.

Do pierwszego zagadnienia należy młodzież przygotować w ten sposób, że przed wyświetleniem obrazu trzeba z klasą przeprowadzić obserwację i omówienie kokonów i poczwarek, jajeczek, motyli dorosłych, przędzy jedwabnej, gałązek morwy oraz sprzętu używanego do hodowli jedwabnika. Ażeby zaś należycie nastawić klasę na drugie zagadnienie, należy wyświetlanie filmu poprzedzić krótkim przypomnieniem wiadomości o budowie i przeobrażeniach motyla.

Wskazane jest najpierw pokazać klasie cały film, nie przerywając wyświetlania obrazu, po czym przeprowadzić z młodzieżą rozmowę na temat zebranych informacji.

Po takiej wstępnej dyskusji, orientującej nauczyciela, co i jak młodzież widziała i zrozumiała, trzeba pokaz powtórzyć, przerywając wyświetlanie w miarę potrzeby.

W toku tego powtórnego i przerywanego pokazu powinna młodzież z pomocą nauczyciela rozstrzygnąć wątpliwości, sprostować błędy lub znaleźć odpowiedź na nowe zagadnienia, wysunięte w dyskusji.

W szczegółach omawianego filmu winna młodzież dostrzec, jak gąsienica wylęga się z jaja, jak i czym je, jak chodzi, trzyma się gałęzi, jakie ma nogi. Winna również zauważyć, którą częścią ciała snuje oprzęd, jak zrzuca powłokę podczas linienia i t. d. Są to fakty, które z konkretnego przykładu jedwabnika trzeba odnieść do innych motyli. Dla ścisłości trzeba również poinformować widzów, że linienie gąsienicy pokazano w filmie nie na jedwabniku, lecz u innej prządki.

Po tak dokładnym omówieniu filmu, zależnie od zainteresowania klasy, można jeszcze raz wyświetlić film. Na lekcjach następnych trzeba w miarę sposobności powoływać się na obrazy widziane w filmie, by w ten sposób wpoić w młodzież przekonanie, że wyświetlanie filmu odbywa się nie dla rozrywki, lecz dla zdobywania ważnych wiadomości naukowych".

Ogólne instrukcje metodyczne.

Poza uwagami metodycznymi do poszczególnych filmów, Ministerstwo wydało jako załącznik do okólnika Nr. 62 z dnia 7 lipca b. r. (II S-4130/36) ogólną „Instrukcję" metodyczną w sprawie posługiwania się filmem w nauczaniu. Instrukcję tę przytaczamy w całości:

„Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wprowadzając tytułem próby w r. szk. 1936/37 wyświetlanie filmów naukowych podaje do wiadomości szkół, które filmem posługiwać się będą, kilka ogól-

 nych uwag o jego roli w nauczaniu i stosunku do innych pomocy naukowych, o sposobach stosowania filmu podczas lekcyj, oraz niektóre wskazania natury organizacyjnej.

1. Film naukowy jest zasadniczo niemy; udźwiękowienie ma tylko zastosowanie w wypadkach, jeśli głosy, dźwięki, muzyka lub śpiew stanowią integralną część filmu — należą do jego treści (np. warkot motorów, głosy zwierząt, śpiew lub muzyka w filmie o treści krajoznawczej). Natomiast wykłady i objaśnienia towarzyszące treści filmu — winny być wyłączone, film bowiem nie może zastępować żywego słowa nauczyciela.
2. Film jest tylko jedną z pomocy naukowych, obok tablic, map, obrazów epidiaskopowych i t. p., należy go więc używać zwłaszcza wtedy, jeżeli pozwala na lepsze i jaśniejsze unaocznienie pewnych zjawisk, niż to się da osiągnąć przy pomocy innych środków pomocniczych. Pokaz filmowy może mieć przedewszystkiem znaczenie przy demonstrowaniu takich przebiegów, których normalnie nie można obserwować z powodu albo zbyt szybkich, albo też zbyt powolnych ruchów. Film może więc uprzystępnić obserwację niektórych zjawisk życiowych takich, jak kiełkowanie, kwitnienie, które przebiegają zbyt powolnie lub też tak szybkich — jak iskra elektryczna, albo nawet niektóre ruchy zwierząt. Następnie film służyć może do demonstrowania zjawisk trudnych do obserwacji ze względu na ich rzadkość lub niedostępność, podając np. zdjęcia z życia zwierząt dzikich w naturze, wybuchy wulkanów, gejzerów i t. p. Przy pomocy filmu można zapoznawać młodzież z przebiegiem pracy w warsztatach, a zwłaszcza w fabrykach, których zwiedzenie jest utrudnione; wówczas oglądanie filmu może do pewnego stopnia zastępować wycieczkę, przy czym niektóre procesy i czynności demonstrowane przy pomocy filmu wskutek zastosowania doboru odpowiedniego materjału mogą występować bardziej plastycznie i łatwiej być uchwytne i zrozumiałe dla młodzieży, niż miałoby to miejsce przy oglądaniu rzeczywistych procesów i czynności.
3. W związku z tym film, jako pomoc naukowa, będzie miał zastosowanie przedewszystkiem w takich przedmiotach jak biologia, fizyka, chemia, zajęcia praktyczne i ćwiczenia cielesne.
4. Inne znaczenie ma film, który przez dobór i porządek poszczególnych elementów składowych wywołuje w widzach przeżycie i nastroje. Taki film z natury rzeczy mniej dostarczy materjału poznawczego, służyć będzie do utrwalenia cech, charakteryzujących jakieś kompleksy zjawisk i przedmiotów, i znajdzie zastosowanie przede wszystkim w geografii, dając możność globalnego ujęcia cech krajobrazowych regionu, struktury i tempa jego życia.
5. Film, aby mógł spełniać swe zadania użytecznej pomocy naukowej, musi pobudzać ucznia do aktywności. Demonstrowanie filmu nie może stać się momentem wytchnienia i biernej kontemplacji podczas lekcji, ale wywołując zainteresowanie — winien film potęgować w uczniu jego czynne nastawienie. Rolę swą spełni zaś tylko wtedy, jeśli będzie odpowiednio przygotowany. Ponieważ ujęcie szeregu szczegółów, następujących szybko po sobie, nie pozwala na analizę elementów obrazu, elementy te muszą być

znane uczniowi skądinąd — a więc zaobserwowane albo w naturze, albo też na tablicach lub przeźroczach, które podając obrazy statyczne, umożliwiają ich analizę. Jeśli więc zasadniczo elementy będą uczniom znane, wtedy cała ich uwaga skupi się nie na kształtach statycznych, lecz na ruchach, procesach i czynnościach — a wówczas film spełni swe zadanie jako specyficzna pomoc naukowa.

6. Z zadania, jakie ma spełnić obraz filmowy, wynika, iż musi on tworzyć naprawdę integralną część toku lekcyjnego, tworząc jeden z etapów w dążeniu do wytkniętego celu przeprowadzanej lekcji.
7. W niektórych wypadkach film może spełniać również zadanie odmienne, służąc jako środek do powtórzenia poznanego na innej drodze materjału.
8. Z omówionej powyżej roli filmu w nauczaniu wynikają w konsekwencji wskazania, dotyczące sposobu jego użycia:
   a) Nauczyciel na podstawie załączonego kalendarza obiegowego orientuje się, w jakim terminie otrzyma dany film; każdy film może się zjawić w interwale czasowym, obejmującym 25 dni lekcyjnych. W obrębie tego interwału nauczyciel winien bądź, o ile to możliwe, przesunąć w rozkładzie materiału termin lekcyjny tak, żeby go zsynchronizować z tematem, przedstawionym przez film, bądź użyć filmu do powtórzenia już opracowanego tematu, zgodnie z p. 7, bądź użyć go do przygotowania tematu, który będzie zasadniczo opracowany w przyszłości.
   b) Nauczyciel po otrzymaniu filmu musi go najpierw sam wyświetlić, zapoznać się z jego treścią, korzystając z załączonej karty filmowej i zawartych w niej uwag. Na tej podstawie przygotuje (o ile zajdzie potrzeba) wszystkie te pomoce naukowe, które umożliwią dokładne zapoznanie się uczniów z najważniejszymi elementami składowymi obrazu filmowego i przez to pozwolą im lepiej wykorzystać pokaz filmowy dla celów samodzielnej obserwacji demonstrowanych przy pomocy filmu zjawisk.
   c) Po demonstracji filmu winno nastąpić omówienie treści, poparte w miarę potrzeby powtórnym wyświetleniem całości albo tylko pewnych szczegółów.
9. Ponieważ film stanowi integralną część lekcji, należy go wyświetlać wyłącznie tylko dla jednej klasy (masowe wyświetlania są niecelowe i niewskazane) oraz ograniczać wyświetlenie do jednej godziny lekcyjnej.
10. Organizacyjnie bardzo ważną jest rzeczą, żeby obieg filmów był sprawny, dlatego po otrzymaniu filmu należy go wyświetlić w szkole macierzystej i w szkołach przydzielonych tak, żeby w piątym dniu można go było odesłać do następnego punktu filmowego — wedle wskazanego w planie obiegowym adresu.

Ponieważ kinofikacja, jak również opracowana filmoteka, jest na gruncie szkoły nowością, przeto, ażeby ten środek pomocniczy mógł stanąć na wysokości swego zadania pod względem doboru tematów, treści i metodycznego ich wykorzystania, potrzebna jest intensywna współpraca

 nauczycieli i zespołów metodycznych (ognisk metodycznych) nad jego udoskonaleniem. Przede wszystkim pożądaną rzeczą będzie gromadzenie doświadczeń z tego zakresu, wspólne ich omawianie i dostarczanie zebranego materiału przez ogniska do Centralnych Pracowni Dydaktycznych (Warszawa, Hoża 88). Dalszym etapem pracy w tej dziedzinie mogłoby być zbieranie tematów z każdego przedmiotu, który posługuje się filmem — a nawet opracowywanie projektów scenariuszy, zwłaszcza w dziedzinie przejawów życia charakterystycznych dla danego regionu. Te wstępne prace będą mogły posłużyć w przyszłości do opracowania oryginalnych i z potrzebami szkoły pod względem tematycznym ściśle związanych filmów naukowych."

Dalsze rozbudowanie kinofikacji szkolnej.

Zanim samo Ministerstwo, na podstawie zebranych doświadczeń, przystąpi ewentualnie do dalszej rozbudowy kinematografii szkolnej, przewiduje ono narazie możliwość tej rozbudowy w innej drodze, a mianowicie w drodze nabywania aparatów i korzystania z filmoteki na własny koszt także przez te zakłady prywatne i państwowe, które nie zostały objęte rozdzielnikiem, oraz w drodze wyświetlania przez wszystkie szkoły, posiadające aparat projekcyjny, także innych filmów poza filmami, wchodzącymi w skład filmoteki. Sprawy te normuje następujące zarządzenie Ministerstwa, zawarte w punkcie 11 i 12 okólnika Nr. 62 z dnia 7 lipca b. r.:

„11. Zakłady prywatne oraz państwowe, nie objęte rozdzielnikiem, będą mogły we własnym zakresie i na własny koszt korzystać z filmoteki szkolnej, pozostającej w zarządzie Instytutu Filmowego P. A . T. na tych samych warunkach, co zakłady objęte rozdzielnikiem. W związku z tym Ministerstwo pozostawia powyższym zakładom zupełną swobodę w nabywaniu projekcyjnych aparatów filmowych, uważając za niezbędne tylko następujące zastrzeżenia: 1) ze względu na konieczność znormalizowania akcji filmu szkolnego, należy nabywać aparaty wyłącznie na taśmę 16 mm, 2) ze względu na ochronę taśmy filmowej aparaty nabywane przez szkoły, pragnące korzystać z filmoteki szkolnej, muszą podlegać zbadaniu przez odnośną komisję przy Ministerstwie W. R. i O. P. Z powyższych powodów Ministerstwo zaleca wspomnianym szkołom, by o zamiarze nabycia aparatu zawiadamiały Ministerstwo oraz by firmy, dostarczające aparatów przesyłały je pod adresem: Instytut Filmowy P. A. T. celem zbadania ich przez odnośną komisję przy Ministerstwie W. R. i O. P.

12. Szkoły, pragnące oprócz filmów, objętych filmoteką szkolną, wyświetlać także inne filmy w charakterze pomocy naukowej, mogą to czynić jedynie wówczas, gdy filmy te zostaną przez odnośną Komisję Ministerstwa W. R. i O. P. uznane za dozwolone jako pomoc naukowa".

WYDZIAŁY TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO NA UNIWERSYTETACH W POLSCE W ROKU AKAD. 1935/36.

Artykuł niniejszy zamyka cykl uwag statystycznych o katolickim szkolnictwie duchownym w Polsce. *) Opierając się na danych liczbowych Głównego Urzędu Statystycznego i Ministerstwa W. R. i O. P., oraz na niepublikowanych materiałach Ministerstwa (w odniesieniu do roku 1935/36), omówimy tu sprawę kształcenia duchowieństwa katolickiego na wydziałach teologicznych uniwersytetów.

1. Wydziały.

W Polsce mamy 5 wydziałów teologii katolickiej i 1 wydział prawa kanonicznego. Wydziały teologii katolickiej utworzone są przy czterech państwowych uniwersytetach (w Warszawie, Wilnie, Krakowie i Lwowie) oraz przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, na którym jest również wydział prawa kanonicznego. Że wszystkich uniwersytetów w Polsce jeden więc tylko uniwersytet poznański nie ma wydziału teologicznego.

Ze względu na cenzus naukowy, wymagany od kandydatów na I rok studiów, wymienione wydziały teologiczne możemy podzielić na dwie grupy: 1) wydziały teologii katolickiej i prawa kanonicznego na Uniwersytecie Józefa Piłsudskiego w Warszawie i na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, na które przyjmowani są absolwenci wyższych seminariów duchownych i 2) wydziały teologii katolickiej na uniwersytetach: Jagiel-

---

*) Patrz „Seminaria duchowne o poziomie średnim" („Oświata i Wychowanie"— zeszyt 4, r. 1936) oraz „Seminaria duchowne o poziomie wyższym" („Oświata i Wychowanie", zeszyt 6, r. 1936).

Do artykułu p. t. „Seminaria duchowne o poziomie wyższym" („Oświata i Wychowanie", zeszyt 6, r. 1936) wkradły się pomyłki, które niniejszym prostuję. W tablicy p. t.: „Wielkie seminaria duchowne utrzymywane przez biskupów" (str. 462), w rubryce seminariów obrządku łacińskiego, uważanych w rozumieniu art. 11 ustawy o służbie cywilnej za zakłady naukowe wyższe, opuszczono 2 seminaria: diecezji lubelskiej (o 103 alumnach) i poznańskiej (o 124 alumnach). Ogólna liczba seminariów biskupich, uważanych w myśl tej ustawy za zakłady naukowe wyższe, wynosi 7 zakładów (a nie 5, jak mylnie podano) o łącznej liczbie 859 alumnów. Odpowiednio liczba seminariów, uważanych za zakłady naukowe średnie zmniejszy się o 2 seminaria, a liczbą słuchaczy w tych seminariach o 227. Na str. 465 w tekście pominięto również te dwa seminaria (w Poznaniu i w Lublinie), wśród seminariów uważanych za wyższe zakłady naukowe. Również tablica p. t. „Liczba absolwentów w wielkich seminariach biskupich w roku szk. 1934/35" (str. 478) analogicznie powinna być poprawiona. Ogółem więc w r. 1934/35 w seminariach biskupich obrządku łacińskiego, uważanych za zakłady naukowe wyższe w myśl ustawy o służbie cywilnej, było absolwentów 257 (a nie jak mylnie podano 197), a w seminariach, uznanych za średnie 111 absolwentów.

 lońskim, Stefana Batorego i Jana Kazimierza, gdzie warunkiem przyjęcia jest posiadanie świadectwa dojrzałości.

Wydziały teologiczne uniwersytetów w Wilnie, Krakowie i Lwowie spełniają w pewnym stopniu rolę wyższych seminariów duchownych, gdyż przygotowują kandydatów do stanu kapłańskiego. Słuchacze teologii na tych uniwersytetach są jednocześnie alumnami wyższych biskupich seminariów duchownych, mających charakter internatów. Mieszkając w tych internatach, alumni ci odbywają studia teologiczne na uniwersytetach. Po ukończeniu studiów słuchacze wydziałów teologicznych w Wilnie, Krakowie i Lwowie otrzymują absolutorium, uprawniające do ubiegania się o święcenia. W ten sposób lata przygotowania do kapłaństwa są tu jednocześnie latami studiów uniwersyteckich.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa studiów teologicznych na uniwersytecie warszawskim i lubelskim. Na wydziały teologiczne tych uniwersytetów przyjmowani są absolwenci wyższych seminariów duchownych, czyli że słuchacze tych wydziałów wstępują na uniwersytet mając już święcenia kapłańskie. Wydziały warszawski i lubelski mają na celu uzupełnienie i pogłębienie studiów, odbytych w diecezjalnym seminarium duchownym i zakresem wiedzy teologicznej przewyższają pozostałe wydziały teologiczne w Polsce.

Ten dwojaki sposób zorganizowania studiów teologicznych na naszych uniwersytetach jest kontynuacją zwyczajów, panujących w różnych zaborach, jak to już zauważył ks. prof. B. Wilanowski w swoim artykule p. t.: „Wydziały teologiczne w Polsce" (Polski Przewodnik Katolicki. Rocznik pierwszy. Warszawa 1927). O ile bowiem pod zaborem austriackim i pruskim przygotowywanie do stanu duchownego odbywało się częścią w seminariach duchownych (w miastach nieuniwersyteckich), a częścią na wydziałach teologicznych (w miastach uniwersyteckich), o tyle pod zaborem rosyjskim przygotowywanie to dokonywało się wyłącznie w seminariach duchownych. Dla tych, którzy chcieli kształcić się dalej, istniała Akademia Duchowna w Petersburgu.

Otóż wydział teologiczny w Warszawie, jak też i wydziały lubelskie (teologii i prawa kanonicznego) są w swej koncepcji dalszym ciągiem Petersburskiej Akademii Duchownej. W uwagach niniejszych te dwa różnorodne typy wydziałów teologicznych umieszczamy razem we wszystkich tablicach i zestawieniach, będziemy jednak mieli zawsze to na uwadze, że są to dwie grupy, różne pod względem poziomu.

Najstarszym wydziałem teologicznym w Polsce jest wydział na Uniwersytecie Jagiellońskim, założony w r. 1397. *) Po nim zostały założone wydziały na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie (w r. 1578) i Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (w r. 1661). W odrodzonej Polsce powstały wydziały na Uniwersytecie Józefa Piłsudskiego w Warszawie (r. 1918) oraz na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (również w r. 1918).

Zbadamy teraz rozwój wydziałów teologii katolickiej i prawa kanonicznego w Polsce, od roku 1901/02 aż do roku 1935/36, na podstawie liczby słuchaczy w poszczególnych latach. Dane, umieszczone w poniższej tabelce wzięte zostały z publikacyj Głównego Urzędu Statystycznego (liczby

---

*) P. „Szkoły wyższe Rzeczypospolitej Polskiej". Wydanie Kasy Mianowskiego. Warszawa. 1930.

za lata 1901/02—1922/23 — „Miesięcznik Statystyczny" rok 1923, str. 214, za lata 1930/31, 1933/34 i 1934/35 ze „Statystyki Oświaty i Kultury" W-wa 1932, oraz ze „Statystyki Szkolnictwa" zeszyty za lata 1933/34 i 1934/35). Liczby za rok akademicki 1935/36 podane zostały, zarówno w tej, jak i we wszystkich innych tabelkach, na podstawie formularzy statystycznych, wypełnionych przez rektoraty uniwersytetów.

LICZBA SŁUCHACZY NA WYDZIAŁACH TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO W LATACH 1901/02 — 1935/36.

Rok akademicki	Liczba słuchaczy					
	ogółem	Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Katolicki Uniwersytet Lubelski	Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie	Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie
1901/02	221	—	—	—	136	85
1910/11	446	—	—	—	85	361
1921/22	353	76	57	27	100	93
1925/26	446	68	31	113	163	71
1930/31	795(1)	49	32	183(1)	360	171
1933/34	840(6)	53	31	147(6)	397	212
1934/35	839(7)	61	26	135(7)	395	222
1935/36	867(5)	62	32	156(5)	379	238

Liczby w nawiasach wskazują ile kobiet mieści się w ogólnej liczbie słuchaczy.

Widzimy, że liczba słuchaczy na wydziałach teologicznych stale wzrasta. W odrodzonej Polsce wzrost ten zaznaczył się bardzo silnie, gdyż ogólna liczba słuchaczy w okresie 15 lat (od r. 1921/22 do r. 1935/36) wzrosła więcej niż dwukrotnie. Z poszczególnych uniwersytetów największy wzrost liczby słuchaczy teologii wykazuje Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie (liczba słuchaczy w r. 1935/36 w stosunku do r. 1921/22 wzrasta prawie sześciokrotnie). Również i liczby słuchaczy na wydziałach teologicznych uniwersytetów krakowskiego i lwowskiego świadczą o rozwoju studiów teologicznych na tych uczelniach. Jedynie na wydziałach teologicznych Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego liczba słuchaczy zmalała w stosunku do r. 1921/22.

Obliczymy teraz, ilu słuchaczy wydziałów teologii katolickiej i prawa kanonicznego przypada w Polsce na 100.000 mieszkańców wyznania rzymsko-katolickiego. (Liczba ludności wyznania rzymsko-katolickiego podana została w przybliżeniu, na podstawie obliczeń, omówionych w poprzednich artykułach o seminariach duchownych). Dane w poniższej tabelce zostały wzięte z roku 1934/35, gdyż tylko z tego roku mamy liczby z poszczególnych diecezji, z których alumni studiują na uniwersytecie w Krakowie. (Podaje je ks. Pirożyński w książce p. t. „Statystyka Kościoła w Polsce". Lublin. 1935). Na Uniwersytecie Jagiellońskim studiują bowiem teologię alumni wyższych seminariów duchownych o charakterze internatów, należących do diecezji: krakowskiej, częstochowskiej i śląskiej. Przy obliczaniu liczby słuchaczy, przypadającej na 100.000 ludności danego terytorium, alumnów diecezji śląskiej umiejscowimy na terytorium zachodnim, a alumnów diecezji częstochowskiej — na terytorium centralnym, gdyż na te terytoria wrócą oni po odbyciu studiów w Krakowie.

Obszar	Liczba słuchaczy wydziałów teologii katolickiej i prawa kanonicznego na uniwersytetach w roku 1934/85	Na 100.000 mieszkańców wyznania rzymsko-katolickiego przypada słuchaczy wydziałów teologii katolickiej i prawa kanonicznego na uniwersytetach w r. 1934/35
POLSKA	839	3,8
ter. centralne	186	1,5
„ wschodnie	135	9,0
„ zachodnie łącznie ze Śląskiem	159	3,5
„ południowe	359	6,8

Widzimy, że na całą Polskę na 100.000 mieszkańców wyznania rzymsko-katolickiego przypada 4 słuchaczy wydziałów teologicznych, wówczas gdy na te same 100.000 przypada jednocześnie 12 alumnów wielkich seminariów duchownych.

Największy odsetek ludności uczęszcza na studia teologiczne uniwersyteckie na terytorium wschodnim (na 100.000 mieszkańców wyznania rzymsko-katolickiego—9 słuchaczy teologii), najmniejszy zaś na terytorium centralnym (3 słuchaczy na 200.000 mieszkańców).

Sieć katolickich wydziałów teologicznych w Polsce rozwiązana została w ten sposób, że utworzono wydziały teologiczne przy wszystkich uniwersytetach, z wyjątkiem poznańskiego. W ten sposób terytorium zachodnie nie ma wcale ośrodka uniwersyteckich studiów teologicznych, wówczas gdy terytorium centralne i południowe mają po dwa takie ośrodki. Terytorium wschodnie ma jeden wydział teologiczny.

Zagadnienie sieci wydziałów teologicznych odgrywa wielką rolę przy rozpatrywaniu sprawy kształcenia kleru katolickiego w Polsce. Istnieje pogląd (którego rzecznikiem jest między innymi kilkakrotnie już cytowany ks. Wilanowski), że sposób kształcenia całego duchowieństwa na wydziałach teologicznych, stosowany od dawna w dieceziach krakowskiej i lwowskiej, winien znaleźć zastosowanie w całej Polsce. Zupełnie słusznie podkreślał już to ks. Wilanowski, że kształcenie duchowieństwa na wydziałach teologicznych uniwersytetów umożliwiłoby wszystkim duchownym zdobycie dyplomu uniwersyteckiego, któryby ułatwił im pracę wśród społeczeństwa. Poza tym wpłynęłoby to korzystnie na poziom samych studiów, ponieważ wydziały teologiczne przy uniwersytetach mają większe możliwości niż seminaria duchowne. Mają one możność powoływania na profesorów wydziału ludzi, mających lepsze przygotowanie naukowe, gdyż mogą dobierać personel z całej Polski, podczas gdy wielkie seminaria—tylko z danej diecezji, w której może zabraknąć pewnych specjalistów. Poza tym wydziały teologiczne są o wiele bogatsze w pomoce naukowe. Korzystnie również wpływa na pogłębienie studiów teologicznych możność korzystania na uniwersytecie z biblioteki działów pokrewnych, oraz możliwość znalezienia fachowych porad u specjalistów w działach pokrewnych. Tych wszystkich możliwości pozbawione są zwykle seminaria duchowne.

Chcąc jednak zastosować w całej Polsce sposób kształcenia duchowieństwa, praktykowany w diecezji krakowskiej i lwowskiej — należałoby dostosować się do istniejącej sieci wydziałów teologicznych. Nowy wydział teologiczny mógłby powstać jedynie w Poznaniu. Większość jednak diecezji nie ma w swoich granicach miast uniwersyteckich. Należałoby wówczas rozwiązać tę sprawę w ten sposób, jak to uczyniły diecezje częstochowska i śląska, t. j. założyć internaty w najbliższych miastach uniwersyteckich, a wychowanków zapisać na wydziały teologiczne w tych miastach. Uniwersytety warszawski i lubelski musiałyby wówczas, obok istniejących wydziałów teologii dla absolwentów wyższych seminariów duchownych, stworzyć wydziały teologii dla maturzystów, gdyż przy stanie obecnie istniejącym terytorium centralne nie ma wydziałów, któreby przygotowywały do stanu duchownego.

Z tytułu własności prawie wszystkie w Polsce wydziały teologii katolickiej są państwowe (prócz lubelskiego); państwowe wydziały skupiają przytem w swoim ręku 96% ogólnej liczby słuchaczy wydziałów teologicznych.

Pod względem liczby słuchaczy na pierwszym miejscu stoi wydział teologii katolickiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, na który w roku akad. 1935/36 uczęszczało 379 słuchaczy. Na Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie uczęszczało w tymże roku 216 słuchaczy teologii, a na Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie — 135 słuchaczy. Niewspółmiernie wielka liczba słuchaczy, uczęszczających na wydział teologiczny krakowski tłumaczy się tym przede wszystkim, że słuchaczy na ten wydział dostarczają aż 3 wielkie biskupie seminaria duchowne o charakterze internatów, umieszczone w Krakowie (diecezji śląskiej, częstochowskiej i krakowskiej).

W poprzednim artykule o wielkich seminariach duchownych („Oświata i Wychowanie", zeszyt 6, r. 1936, str. 455) zostały podane na podstawie danych O. Pirożyńskiego z poszczególnych seminariów liczby wychowanków, studiujących w roku 1934/35 na wydziale teologicznym w Krakowie. 23% ogólnej liczby słuchaczy tego wydziału przypadało wówczas na diecezję częstochowską, 41% — na diecezję śląską i 36% — na diecezję krakowską. Na rok 1935/36 danych z tej dziedziny nie mamy, prawdopodobnie jednak nie uległy one większym zmianom. Widzimy, że największy odsetek słuchaczy wydziału teologicznego w Krakowie dostarcza wielkie seminarium duchowne o charakterze internatu, należące do diecezji śląskiej.

Mała liczba studiujących w r. 1935/36 teologię katolicką na uniwersytetach w Warszawie (62 słuchaczy) i Lublinie (32 słuchaczy na obydwóch wydziałach) tłumaczy się specjalnym charakterem studiów na tych wydziałach, które mają na celu dalszą specjalizację w dziedzinie wiedzy, zdobytej w wielkim seminarium duchownym.

Pod względem czasu trwania studiów teologicznych panuje na poszczególnych uniwersytetach pewna różnorodność. Na wydziale teologicznym na uniwersytecie krakowskim i na uniwersytecie lwowskim studia trwają pięć lat, wówczas gdy na uniwersytecie wileńskim trwają 6 lat (w tem 2 lata filozofii i 4 lata teologii). Pod względem więc czasu trwania studiów wydział teologiczny na Uniwersytecie Stefana Batorego najbardziej jest zbliżony do wielkich seminariów duchownych, w których alumni w myśl kodeksu prawa kanonicznego (kanon 1365) oddają się przez 2 lata studiom filozofii i przez cztery lata — studiom teologii. Kandydaci do stanu duchownego archidiecezji wileńskiej poświęcają jednak

 w ten sposób na zdobycie święceń kapłańskich o rok więcej czasu, niż w archidiecezji krakowskiej lub lwowskiej.

Na Uniwersytecie Józefa Piłsudskiego na wydziale teologicznym studia trwają od 3-ch (na stopień magistra) do 4-ch lat (na stopień doktora), a na wydziałach teologii i prawa kanonicznego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim od 2-ch lat (dla otrzymania licencjatu) do 4-ch lat (na stopień doktora). Jeśli weźmiemy teraz pod uwagę, że na wydziały teologii katolickiej i prawa kanonicznego w Lublinie i w Warszawie przyjmowani są wyłącznie absolwenci wielkich seminariów, stwierdzimy, iż, aby zdobyć dyplom na tych wydziałach należy po maturze kształcić się jeszcze od 8 do 10 lat (6 lat w seminarium duchownym + 2 lub 4 lata studiów specjalnych).

2. Słuchacze.

Zacznijmy od sprawy uiszczania opłat za naukę przez słuchaczy wydziałów teologicznych.

Podział słuchaczy według wysokości opłaty półrocznej	Liczba słuchaczy na wydziałach teologji katolickiej i prawa kanonicznego w roku 1934/35: Ogółem	Uniwersytetu J. Piłsudskiego	Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego	Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie	Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie	Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie
I półrocze — Ogółem słuchaczy	831	64	26	135	390	216
w tym korzystających ze stypendium — pełnego	(4)	(—)	(—)	(—)	(4)	(—)
w tym korzystających ze stypendium — częściowego	(32)	(4)	(—)	(8)	(10)	(10)
z ogólnej liczby słuchaczy — było obowiązanych do pełnej opłaty	651	61	26	111	298	155
z ogólnej liczby słuchaczy — uzyskujących odroczenie opłaty — częściowe	176	—	—	23	92	61
z ogólnej liczby słuchaczy — uzyskujących odroczenie opłaty — całkowite	4	3	—	1	—	—

Podane tu liczby słuchaczy na poszczególnych wydziałach teologicznych w Polsce niezupełnie odpowiadają liczbom słuchaczy w tym samym roku, umieszczonym w innych zestawieniach. Rozbieżność ta wynikłą z tego, że dane o opłatach pochodzą z innej daty, niż dane, występujące w pozostałych tabelkach.

Widzimy z tej tabelki, że na ogólną liczbę 831 słuchaczy wszystkich wydziałów teologicznych w 1934/35 roku akad. 78% słuchaczy było zobowiązanych do pełnej opłaty, a 22% uzyskało odroczenie, częściowe lub całkowite. Stypendia otrzymało 4% ogółu słuchaczy. Z poszczególnych wydziałów — najwięcej stosunkowo stypendystów było na wydziale teologicznym warszawskim. Na uniwersytecie lubelskim nie było stypendystów wcale.

Ze sprawą opłat, uiszczanych przez słuchaczy za studia wiąże się ściśle zamieszczona poniżej tabelka, która charakteryzuje słuchaczy ze względu na źródła utrzymania.

SŁUCHACZE WYDZIAŁÓW TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO WEDŁUG ŹRÓDŁA GŁÓWNYCH ŚRODKÓW UTRZYMANIA W ROKU AKAD. 1935/36.

Źródło głównych środków utrzymania	Słuchacze teologii i prawa kanonicznego					
	Ogółem	na uniwersytecie				
		Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Katolickim w Lublinie	Stefana Batorego w Wilnie	Jagiellońskim w Krakowie	Jana Kazimierza we Lwowie
Zasiłki od rodziny . .	695 (4)	12	3	134 (4)	327	219
Własne zarobki . . .	99 (1)	38	10	6 (1)	34	11
Stypendium	73	12	19	16	18	8
	867 (5)	62	32	156 (5)	379	238

Widzimy, że przeważna część (80%) słuchaczy teologii korzysta z zasiłków od rodziny, 11% utrzymuje się z własnych zarobków i 9% utrzymuje się dzięki stypendium. Stosunkowo najwięcej słuchaczy utrzymuje się z własnych zarobków na uniwersytecie w Warszawie i Lublinie. Jest to zupełnie zrozumiałe, gdyż na tych uniwersytetach studiują wyświęceni księża, którzy często już są na stanowiskach.

Przyjrzyjmy się teraz pierwszej tabelce na str. 576, charakteryzującej ubiegających się na początku r. 1935/36 o przyjęcie na wydział teologiczny i nowoprzyjętych — według wykształcenia.

W roku 1935/36 na wszystkie wydziały teologiczne zgłosiło się 525 kandydatów (w tem 42% na I rok studiów), z których przyjęto 237-iu (w tem 81% na I rok studiów). Przyjęto więc 45% ogólnej liczby zgłaszających się na wszystkie kursy. Odsetek nieprzyjętych jest bardzo duży, i odpowiada odsetkowi nieprzyjętych do wielkich seminariów duchownych w r. 1935/36 (p. art. o wielkich seminariach). Stosuje się jednak ten wielki odsetek nie przyjętych wyłącznie do Uniwersytetu Jagiellońskiego, na którym uwzględniono zaledwie 25% podań. Na innych uniwersytetach liczba nieprzyjętych prawie że odpowiadała liczbie zgłoszonych kandydatów.

Większość kandydatów na tych uniwersytetach zgłaszała się na I kurs nauki, jedynie na wydziale teologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego przeważna większość ubiegała się o przyjęcie na wyższe kursy.

Na 525 kandydatów do studiów teologicznych zaledwie 4-ch słuchaczy nie miało świadectwa dojrzałości, zgłosili się oni na uniwersytet lubelski i zostali przyjęci. 9-ciu kandydatów zgłosiło się na wydziały teologiczne z innych szkół wyższych w Polsce, oraz 3-ch z dyplomami ukończonej szkoły wyższej (na Uniwersytet Józefa Piłsudskiego). Wszyscy oni zostali przyjęci.

Zbadamy teraz nowoprzyjętych studentów 1 roku teologii i prawa kanonicznego według roku otrzymania świadectwa dojrzałości i typu świadectwa (druga tabelka na str. 576).

 KANDYDACI I PRZYJĘCI SPOŚRÓD KANDYDATÓW NA WYDZIAŁY TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO W ROKU AKAD. 1935/36.

	Kandydaci								Nowoprzyjęci							
	Ogółem	rozpoczynający studia wyższe: posiadający świadectwa dojrzałości	rozpoczynający studia wyższe: nie posiadający świadectwa dojrzałości	kontynuujący lub wznawiający studia wyższe: w tej samej szkole	kontynuujący lub wznawiający studia wyższe: w innej szkole w Polsce	kontynuujący lub wznawiający studia wyższe: w innej szkole za granicą	posiadający dyplom ukończenia szkoły wyższej: w Polsce	posiadający dyplom ukończenia szkoły wyższej: za granicą	Ogółem	rozpoczynający studia wyższe: posiadający świadectwa dojrzałości	rozpoczynający studia wyższe: nie posiadający świadectwa dojrzałości	kontynuujący lub wznawiający studia wyższe: w tej samej szkole	kontynuujący lub wznawiający studia wyższe: w innej szkole w Polsce	kontynuujący lub wznawiający studia wyższe: w innej szkole za granicą	posiadający dyplom ukończenia szkoły wyższej: w Polsce	posiadający dyplom ukończenia szkoły wyższej: za granicą
POLSKA																
na wszystkie kursy	525	509	4	—	9	—	1	2	237	221	4	—	9	—	1	2
w tem na I kurs .	(211)	(204)	(4)	—	(1)	—	(1)	(1)	(192)	(201)	(4)	—	(1)	—	(1)	(1)
UNIWERSYTET JÓZEFA PIŁSUDSKIEGO																
na wszystkie kursy	17	13	—	—	1	—	1	2	17	13	—	—	1	—	1	2
w tem na I kurs .	(16)	(13)	—	—	(1)	—	(1)	(1)	(16	(13)	—	—	(1)	—	(1)	(1)
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI																
na wszystkie kursy	13	9	4	—	—	—	—	—	13	9	4	—	—	—	—	—
w tem na I kurs .	(13)	(9)	(4)	—	—	—	—	—	(13)	(9)	(4)	—	—	—	—	—
UNIWERSYTET STEFANA BATOREGO W WILNIE																
na wszystkie kursy	55	47	—	—	8	—	—	—	52	44	—	—	8	—	—	—
w tem na I kurs .	(47)	(47)	—	—	—	—	—	—	(44)	(44)	—	—	—	—	—	—
UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI																
na wszystkie kursy	374	374	—	—	—	—	—	—	89	89	—	—	—	—	—	—
w tem na I kurs .	(81)	(81)	—	—	—	—	—	—	(81)	(81)	—	—	—	—	—	—
UNIWERSYTET JANA KAZIMIERZA WE LWOWIE																
na wszystkie kursy	66	66	—	—	—	—	—	—	66	66	—	—	—	—	—	—
w tem na I kurs .	(54)	(54)	—	—	—	—	—	—	(54)	(54)	—	—	—	—	—	—

NOWOPRZYJĘCI STUDENCI I ROKU STUDIÓW TEOLOGICZNYCH WEDŁUG ROKU OTRZYMANIA ŚWIADECTWA DOJRZAŁOŚCI W ROKU AKAD. 1935/36.

Rok otrzymania świadectwa dojrzałości	Nowoprzyjęci studenci: Ogółem	na uniwersytecie: Józefa Piłsudskiego w Warszawie	na uniwersytecie: Katolickim w Lublinie	na uniwersytecie: Stefana Batorego w Wilnie	na uniwersytecie: Jagiellońskim w Krakowie	na uniwersytecie: Jana Kazimierza we Lwowie
Ogółem . .	**204**	**16**	**9**	**44**	**81**	**54**
1935	100	—	—	17	47	36
1934	49	1	—	15	25	8
1933	19	2	—	6	5	5
1932	6	—	—	3	1	2
1931	7	1	—	2	2	2
1930	8	5	3	—	—	—
1929	3	—	1	1	1	—
1928 i wcześniej	12	7	5	—	—	—

Na ogólną liczbę 204 nowoprzyjętych na I rok zaledwie 50% wstąpiło na wydziały teologiczne bezpośrednio po otrzymaniu matury. 25% słu-

chaczy przystępuje do studiów dopiero w rok po otrzymaniu świadectwa dojrzałości. Często upływa dwa, trzy lub nawet cztery lata od ukończenia szkoły średniej, zanim dany kandydat zgłosi się na studia. Wypadki zapisania się na wydział teologiczny po 5, 6, lub nawet 8 latach studiów występują najczęściej na uniwersytecie warszawskim i lubelskim, tu one jednak stanowią stan normalny, ponieważ po otrzymaniu świadectwa dojrzałości kandydat do studiów na tych uniwersytetach uczy się jeszcze przez 5 lub 6 lat w męskim seminarium. Na tych uniwersytetach dziwnym raczej wydaje się fakt zapisania się na studia teologiczne w rok lub 2 lata po otrzymaniu matury. Należy to jednak tłumaczyć prawdopodobnie tym, że dany słuchacz nie miał matury, wstępując do wielkiego seminarium i zdobył ją już w trakcie studiów w seminarium.

Jak wykazuje jednak powyższa tablica, nawet na uniwersytetach w Wilnie, Krakowie i Lwowie zdarza się, że kandydat wstępuje na studia teologiczne po czterech lub pięciu latach po otrzymaniu świadectwa dojrzałości.

Jeśli chodzi o typ gimnazjów, jakie kończą przyjęci na wydziały teologiczne, to przeważa tu typ gimnazjum humanistycznego. Dość duży odsetek nowoprzyjętych skończył gimnazja klasyczne (starego i nowego typu). Ten typ świadectw dojrzałości występuje najwięcej na wydziale krakowskim i lwowskim.

NOWOPRZYJĘCI STUDENCI I ROKU STUDIÓW TEOLOGICZNYCH WEDŁUG TYPU ŚWIADECTWA DOJRZAŁOŚCI W ROKU AKAD. 1935/36.

Świadectwo dojrzałości typu gimnazium	Nowoprzyjęci studenci					
	Ogółem	na uniwersytecie:				
		Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Katolickim w Lublinie	Stefana Batorego w Wilnie	Jagiellońskim w Krakowie	Jana Kazimierza we Lwowie
Ogółem	**204**	**16**	**9**	**44**	**81**	**54**
klasycznego dawnego .	24	2	1	3	7	11
klasycznego nowego .	46	1	2	7	29	7
humanistycznego . . .	128	12	6	32	42	36
matematyczno-przyrodn.	6	1	—	2	3	—

Wydziały teologii katolickiej w Polsce zasadniczo mają charakter wydziałów wyłącznie męskich. W ustawie tymczasowej wydziału teologicznego uniwersytetu warszawskiego — w przepisach dodatkowych dla studentów wydziału teologicznego (Dz. U. Min. W. R. i O. P. Nr. 4, poz. 4 z r. 1918) wyraźnie było nawet zaznaczone (§ 4) że: „Na poszczególne wykłady wydziału teologicznego mogą się zapisywać studenci innych wydziałów uniwersytetu, z wyjątkiem kobiet..." W roku 1935/36 ze wszystkich wydziałów teologicznych w Polsce — na jednym tylko wydziale uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie na ogólną liczbę 156 słuchaczy było 5 kobiet. Słuchaczki te we wszystkich tablicach zostały podane łącznie z mężczyznami, a w nawiasach zaznaczono, ile w tym było kobiet.

Większość słuchaczy wydziałów teologicznych zapisana jest na uniwersytety w charakterze studentów. Odsetek wolnych słuchaczy jest bardzo niewielki, jak wskazuje na to poniższe zestawienie:

STUDENCI I WOLNI SŁUCHACZE NA WYDZIAŁACH TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO W ROKU AKAD. 1935/1936.

	Ogółem	Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Katolicki Uniwersytet Lubelski	Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie	Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie
Ogółem	867(5)	62	32	156(5)	379	238
studenci	846(5	51	32	156(5)	374	233
wolni słuchacze . . .	21	11	—	—	5	5

Najwięcej wolnych słuchaczy jest na wydziale teologicznym w Warszawie (na 62 słuchaczy — 11 wolnych słuchaczy). Poza tym występują jeszcze wolni słuchacze na uniwersytecie Jagiellońskim i Jana Kazimierza. Prawie wszyscy wolni słuchacze są narodowości i przynależności państwowej polskiej. Jedynie na uniwersytecie Jagiellońskim jest jeden wolny słuchacz Niemiec. We wszystkich tablicach wolni słuchacze zostali podani łącznie ze studentami.

Na wydziałach teologicznych podobnie jak w wielkich seminariach. spotykamy się ze słuchaczami rozmaitych obrządków katolickich.

SŁUCHACZE WYDZIAŁÓW TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO WEDŁUG OBRZĄDKU W ROKU AKAD. 1935/36.

Obrządek	Liczba słuchaczy teologii i prawa kanonicznego					
		na uniwersytecie:				
	Ogółem	Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Katolickim w Lublinie	Stefana Batorego w Wilnie	Jagiellońskim w Krakowie	Jana Kazimierza we Lwowie
Ogółem	867 5)	62	32	156 (5)	379	238
rzymsko-katolicki . .	856 (5)	61	32	156 (5)	373	234
grecko-katolicki . . .	9	1	—	—	6	2
ormiański	2	—	—	—	—	2

Słuchacze obrządku grecko-katolickiego kształcą się na wydziale warszawskim, krakowskim i lwowskim. Na uniwersytecie we Lwowie kształcą się również słuchacze obrządku ormiańskiego.

Podział słuchaczy według języka ojczystego przedstawia się następująco:

SŁUCHACZE WYDZIAŁÓW TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO WEDŁUG JĘZYKA OJCZYSTEGO W ROKU AKAD. 1935/36.

Język ojczysty	Liczba słuchaczy teologii i prawa kanonicznego					
	Ogółem	na uniwersytecie:				
		Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Katolickim w Lublinie	Stefana Batorego w Wilnie	Jagiellońskim w Krakowie	Jana Kazimierza we Lwowie
Ogółem	**867** (5)	**62**	**32**	**156** (5)	**379**	**238**
polski	823 (3)	61	32	134 (3)	367	229
ukraiński	8	1	—	—	5	2
białoruski	1	—	—	1	—	—
litewski	21 (2)	—	—	21 (2)	—	—
niemiecki	7	—	—	—	7	—
inny	7	—	—	—	—	7

Widzimy, że większość słuchaczy ma język ojczysty polski. Z pośród innych narodowości najliczniej stosunkowo jest reprezentowana narodowość litewska (21 słuchaczy — w tym 2 kobiety — wszyscy na uniwersytecie w Wilnie). Poza tym występuje jeszcze pewna liczba słuchaczy narodowości ukraińskiej (na uniwersytetach w Krakowie i Lwowie) oraz narodowości niemieckiej (w Krakowie, prawdopodobnie z diecezji śląskiej).

Porównamy teraz dane tej tablicy z podziałem słuchaczy według przynależności państwowej:

SŁUCHACZE WYDZIAŁÓW TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO WEDŁUG PRZYNALEŻNOŚCI PAŃSTWOWEJ W R. AK. 1935/36.

Przynależność państwowa (kraj)	Liczba słuchaczy teologii i prawa kanonicznego					
	Ogółem	na uniwersytecie:				
		Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Katolickim w Lublinie	Stefana Batorego w Wilnie	Jagiellońskim w Krakowie	Jana Kazimierza we Lwowie
Ogółem	**867** (5)	**62**	**32**	**156** (5)	**379**	**238**
Polska	852 (5)	62	32	154 (5)	374	230
Niemcy	5	—	—	—	5	—
Rumunja	1	—	—	—	—	1
Łotwa	1	—	—	1	—	—
Stany Zjednoczone A. P.	8	—	—	1	—	7

Na 867 słuchaczy 15 słuchaczy jest przynależności państwowej obcej, z tej liczby 8-miu słuchaczy jest obywatelami Stanów Zjednoczonych (studiują we Lwowie i w Wilnie), 5-ciu — obywatelami Niemiec (wszyscy studiują w Krakowie), poza tym po 1 słuchaczu jest z Łotwy i z Rumunii.

Poniżej umieszczona tabelka charakteryzuje słuchaczy teologii według wieku i roku studiów.

Rok urodzenia (wiek)	Liczba słuchaczy							
	ogółem	na roku studiów (kursie)						rok studiów niepodany
		I	II	III	IV	V	VI	
1917 i poniżej (do 19-l)	9	9	—	—	—	—	—	—
1916 (20-l)	25	21	4	—	—	—	—	—
1915 (21-l)	65(1)	32	22(1)	9	—	—	—	2
1914 (22-l)	127(1)	48	30(1)	29	18	2	—	—
1913 (23-l)	128(1)	28	27(1)	40	23	7	—	3
1912 (24-l)	130	20	20	27	29	29	1	4
1911 (25-l)	112(1)	11	17(1)	15	24	38	1	7
1910 (26-l)	70(1)	5	8(1)	12	17	19	4	5
1909 (27-l)	52	7	6	4	12	14	2	7
1908 (28-l)	47	2	6	5	4	19	3	8
1907 (29-l)	35	2	3	2	2	7	5	14
1906 (30-l)	18	—	1	2	3	3	2	7
1905 i wcześniej (31-l. i więcej)	42	7	4	10	—	8	4	9
rok urodzenia niepodany	6	—	—	—	—	—	—	6
Ogółem	867(5)	192	148(5)	155	132	146	22	72

W rubryce „rok studiów niepodany" umieszczono wszystkich słuchaczy Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego w Warszawie, z powodu braku danych z tej dziedziny oraz 10 wolnych słuchaczy z uniwersytetu lwowskiego i krakowskiego.

Widzimy, że 30% słuchaczy teologii katolickiej jest w wieku powyżej 25 lat (w tym prawie 5% powyżej 30 lat). Nawet na wyższych kursach obserwujemy znaczny odsetek słuchaczy starszych wiekiem. I tak na kursie I — 12% ogólnej liczby słuchaczy na tym kursie ma ponad 25 lat, a na II kursie odsetek ten wynosi aż 30%.

Wynika z tego, że sporo kandydatów zapisuje się na studia teologiczne już w wieku ponad 25 lat. Co się tyczy uniwersytetów lubelskiego i warszawskiego, to spóźniony wiek słuchaczy tych uniwersytetów łatwo możemy wytłumaczyć tym, że dopiero po 6 latach nauki w wielkim seminarium duchownym wstępują oni na wydział teologiczny. W tablicy tej jednak słuchacze wydziału teologicznego w Warszawie nie zostali podzieleni na lata studiów, tak że większość słuchaczy I i II roku, mających ponad lat 25, należy odnieść do uniwersytetów w Wilnie, Krakowie i Lwowie, które przyjmują kandydatów bezpośrednio po maturze. Znaczny odsetek kandydatów w wieku powyżej 25 lat tłumaczy się z jednej strony tym, że spora liczba kandydatów nie odrazu po maturze wstępuje na studia teologiczne (p. tablica: „Nowoprzyjęci" według roku otrzymania świadectwa dojrzałości", str. 576) z drugiej zaś strony spóźnionym wiekiem alumnów małych seminariów, z których wielu idzie po tym na studia teologiczne.

Kobiety występują jak widzimy jedynie na II kursie uniwersytetu w Wilnie.

Zbadamy teraz, z jakich okolic kraju pochodzą słuchacze wydziałów teologicznych:

SŁUCHACZE WYDZIAŁÓW TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO WEDŁUG MIEJSCA ZAMIESZKANIA RODZICÓW W ROKU AKAD. 1935/36.

Miejsce zamieszkania rodziców	Ogółem			Liczba słuchaczy teologii katolickiej i prawa kanonicznego na uniwersytecie:									
	z miasta i ze wsi razem	z miasta	ze wsi	Józefa Piłsudskiego w Warszawie		Katolickim w Lublinie		Stefana Batorego w Wilnie		Jagiellońskim w Krakowie		Jana Kazimierza we Lwowie	
				z miasta	ze wsi	z miasta	ze wsi	z miasta	ze wsi	z miasta	ze wsi	z miasta	ze wsi
M. st. Warszawa	17	17	—	15	—	1	—	—	—	—	—	1	—
Woj. warszawskie	25	7	18	3	15	1	2	2	1	—	—	1	—
„ łódzkie	31	11	20	2	5	1	1	—	1	8	13	—	—
„ kieleckie	61	21	40	4	4	1	2	4	6	11	28	1	—
„ lubelskie	20	5	15	1	5	3	4	1	4	—	1	—	1
„ białostockie	58	17	41	—	4	1	1	16	33	—	—	—	3
„ wileńskie	56	19	37	—	—	—	2	19	35	—	—	—	—
„ nowogródzkie	7	1	6	—	—	—	—	1	6	—	—	—	—
„ poleskie	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
„ wołyńskie	4	3	1	1	—	1	—	—	—	—	—	1	1
„ poznańskie	21	11	10	—	1	1	—	4	4	1	3	5	2
„ pomorskie	17	10	7	1	—	1	—	5	4	1	1	2	2
„ śląskie	147	49	98	—	—	1	—	1	—	47	98	—	—
„ krakowskie	176	52	124	—	—	1	1	1	3	45	111	5	9
„ lwowskie	76	41	35	1	—	1	—	1	—	1	4	37	31
„ stanisławowskie	33	21	12	—	—	—	—	1	—	—	—	20	12
„ tarnopolskie	97	19	78	—	—	—	—	—	—	1	—	18	78
Razem zamieszkałych w kraju	847	305	542	28	34	14	13	57	97	115	259	91	139
Zamieszkałych za granicą	20	16	4	—	—	5	—	2	—	1	4	8	—
Ogółem	**867**	**321**	**546**	**28**	**34**	**19**	**13**	**59**	**97**	**116**	**263**	**99**	**139**

Najwięcej słuchaczy pochodzi z województwa krakowskiego (20,3% ogólnej liczby słuchaczy wydziałów teologicznych) i śląskiego (16,9%), przy czym studiują oni prawie wszyscy na uniwersytecie w Krakowie. Z innych województw dość znaczny odsetek osób (11,2% ogólnej liczby) pochodzi z województwa tarnopolskiego. Najmniej słuchaczy dają województwa: poleskie, wołyńskie i nowogródzkie. Z poszczególnych terytoriów największy odsetek słuchaczy daje terytorium południowe (44% ogólnej liczby), a najmniejszy — terytorium wschodnie — (7,8%). Na ogół, jak widzimy z powyższej tablicy, słuchacze poszczególnych wydziałów teologicznych rekrutują się w przeważnej mierze z tego województwa, względnie terytorium, na którym znajduje się dany wydział. Kobiety, studiujące na wydziale w Wilnie, pochodzą wszystkie z wojew. wileńskiego.

W tablicy tej uwzględniony również został podział według pochodzenia z miasta i ze wsi. Widzimy, że 63% ogólnej liczby słuchaczy wy-

 działów teologicznych jest pochodzenia wiejskiego. Udział więc ludności wiejskiej w studiach teologicznych uniwersyteckich jest bardzo znaczny. Odsetek ludności wiejskiej na wydziałach teologicznych jest prawie taki sam, jak w wielkich seminariach, gdzie było 66% ludności wiejskiej. Z pośród poszczególnych wydziałów najsilniej występuje przewaga elementu wiejskiego na wydziałach teologicznych w Krakowie (69% słuchaczy pochodzi ze wsi), w Wilnie (62%) i we Lwowie (59%). Na studia specjalne do Warszawy i Lublina element wiejski przedostaje się już w znacznie mniejszym stopniu, przy czym w Lublinie góruje nawet element miejski.

Porównamy teraz dane z tej tablicy ze strukturą społeczną słuchaczy wydziałów teologicznych (tablica na str. 583).

Największy odsetek słuchaczy wydziałów teologii katolickiej i prawa kanonicznego rekrutuje się, jak widzimy z ludności rolniczej (51,3% ogólnej liczby słuchaczy, przy czym przeważa ludność małorolna (27,9%) oraz własność średnia (12,5%). Odsetek ludności rolniczej wśród słuchaczy jest mniejszy, niż odsetek ludności wiejskiej (który określiliśmy w poprzedniej tablicy p. t.: „słuchacze według miejsca zamieszkania rodziców" na 63%), gdyż nie wszyscy mieszkańcy wsi należą do zawodu rolniczego.

Z innych grup zawodowych dość duży odsetek słuchaczy teologii daje grupa przemysłu i górnictwa (13,8%), w której przeważają dzieci rzemieślników najemnych, robotników i chałupników (8%), oraz grupa komunikacji (9,6%), z przewagą dzieci niższych funkcjonariuszy, robotników i służby (6,6%). Emeryci i inwalidzi dają 9,8% ogólnej liczby słuchaczy. Grupę: „służba publiczna" reprezentuje 7,6% słuchaczy. Dzieci duchownych występują jedynie na uniwersytecie w Krakowie i należą do obrządku grecko-katolickiego.

Porównamy teraz te liczby z danymi o strukturze społecznej alumnów wielkich seminariów duchownych (p. „Oświata i Wychowanie", zeszyt 6, r. 1936, str. 472). Widzimy, że wydziały teologiczne w porównaniu z wielkiemi seminariami wykazują mniejszy odsetek ludności rolniczej, natomiast większy odsetek ludności, pracującej w przemyśle, górnictwie i komunikacji oraz prawie dwukrotnie większy udział dzieci emerytów i inwalidów. Na wydziałach teologii katolickiej jest w porównaniu z wielkimi seminariami jeszcze większy udział ludności najmniej zamożnej w poszczególnych grupach zawodowych.

Również dla porównania podane zostały w powyższej tablicy liczby względne, charakteryzujące ogół słuchaczy szkół wyższych w Polsce według struktury społecznej. Dane dotyczą roku 1934/35 (p. „Z materiałów liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P.", Oświata i Wychowanie, zeszyt 6, r. 1935), gdyż poźniejszych nie mamy.

I tu występuje ten sam fakt, który zaobserwowaliśmy już przy omawianiu wielkich seminariów duchownych, że ze studiów teologicznych korzystają przede wszystkim warstwy, które najmniej są reprezentowane w innych działach studiów uniwersyteckich. Wśród grup społecznych, biorących udział w studiach teologicznych na uniwersytetach przeważają jeszcze bardziej niż w seminariach duchownych warstwy najmniej zamożne. Małorolni dają 27,9% ogólnej liczby słuchaczy teologii, robotnicy, niżsi funkcjonariusze, pracownicy fizyczni i wyrobnicy ze wszystkich grup zawodowych razem dają 20,7%, rzemieślnicy i przedsiębiorcy mniejsi poszczególnych grup dają 6,2%.

SŁUCHACZE WYDZIAŁÓW TEOLOGII KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO WEDŁUG ZAWODU OJCA I STANOWISKA W ZAWODZIE W ROKU AKAD. 1935/36.

Zawód i stanowisko w zawodzie ojca słuchacza				Wydziały teologii katolick. i prawa kanonicznego w roku akad. 1935/36 Liczba słuchaczy	Wydziały teologii katolick. i prawa kanonicznego w roku akad. 1935/36 % słuchaczy	Szkoły wyższe w r. akad. 1934/35 ogółem % słuchaczy
Rolnictwo	Właściciele i dzierżawcy		1. powyżej 50 *ha*	16	1,8	3,1
			2. „ 15 do 50 *ha*	48	5,5	2,2
			3. „ 5 „ 15 *ha*	108	12,5	3,4
			4. do 5 *ha*	242	27,9	5,0
			5. Pracownicy umysłowi	11	1,3	1,8
			6. Robotnicy	20	2,3	0,8
Przemysł i górnictwo			7. Przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I — VII kategorii)	4	0,5	2,7
			8. Przedsiębiorcy mniejsi i rzemieślnicy samodzielni (nienajemni)	34	3,9	4,3
			9. Pracownicy umysłowi	12	1,4	4,4
			10. Rzemieślnicy najemni, robotnicy i chałupnicy	69	8,0	3,0
Handel i ubezpieczenia prywatne			11. Przedsiębiorcy więksi (wykupujący świadectwa przemysłowe I i II kategorii)	4	0,5	2,7
			12. Przedsiębiorcy mniejsi, drobni sprzedawcy	20	2,3	7,7
			13. Pracownicy umysłowi	5	0,6	3,4
			14. Robotnicy i służba	9	1,0	0,3
Komunikacja i transport			15. Przedsiębiorcy	1	0,1	0,6
			16. Samodzielni szoferzy, furmani, przewoźnicy i t. p.	—	—	0,2
			17. Urzędnicy i pracownicy umysłowi	25	2,9	7,3
			18. Niżsi funkcjonariusze, robotnicy i służba	57	6,6	2,5
Służba publiczna	Administracja państwowa, samorządowa i innych związków publiczno-prawnych		19. Profesorowie i nauczyciele szkół publicznych i samorządowych	23	2,7	5,5
			20. Urzędnicy i pracownicy umysłowi	22	2,5	11,9
			21. Niżsi funkcjonariusze i pracownicy fizyczni	11	1,3	1,4
	Wojsko, K. O. P., policja, straż graniczna i więzienna		22. Oficerowie	3	0,3	1,2
			23. Podoficerowie i szeregowcy	7	0,8	0,6
Inne zawody			24. Profesorowie i nauczyciele szkół prywatnych	—	—	0,7
			25. Duchowni	4	0,5	1,0
			26. Wolne zawody (wolnopraktykujący lekarze, adwokaci i t. p.)	3	0,3	6,9
			27. Emeryci i inwalidzi	85	9,8	11,8 (27–28)
			28. Kapitaliści i rentierzy	3	0,3	
			29. Służba domowa	13	1,5	0,2
	Inne zawody		30. Samodzielni (nienajemni)	3	0,3	1,6
		Najemni	31. Pracownicy umysłowi	5	0,6	1,2
			32. „ fizyczni (wyrobnicy)	—	—	0,6
Ogółem				**867**	**100**	**100**

3. Dyplomy

Zbadamy teraz sprawę dyplomów teologii katolickiej i prawa kanonicznego, wydanych przez wydziały uniwersyteckie.

DYPLOMY, WYDANE NA WYDZIAŁACH TEOLOGII I PRAWA KANONICZNEGO W LATACH 1928/29 — 1934/35.

Rok	Dyplomy wydane											
	Ogółem		na uniwersytecie: Józefa Piłsudskiego w Warszawie		Katolickim w Lublinie		Stefana Batorego w Wilnie		Jagiellońskim w Krakowie		Jana Kazimierza we Lwowie	
	Dyplomy niższych stopni naukowych i dyplomy doktorskie według dawnych przepisów	Dyplomy doktorskie według nowych przepisów	Dyplomy niższych stopni naukowych i dyplomy doktorskie według dawnych przepisów	Dyplomy doktorskie według nowych przepisów	Dyplomy niższych stopni naukowych i dyplomy doktorskie według dawnych przepisów	Dyplomy doktorskie według nowych przepisów	Dyplomy niższych stopni naukowych i dyplomy doktorskie według dawnych przepisów	Dyplomy doktorskie według nowych przepisów	Dyplomy niższych stopni naukowych i dyplomy doktorskie według dawnych przepisów	Dyplomy doktorskie według nowych przepisów	Dyplomy niższych stopni naukowych i dyplomy doktorskie według dawnych przepisów	Dyplomy doktorskie według nowych przepisów
1928/29	60	4	20	—	23	—	11	1	—	3	6	—
1929/30	51	3	24	—	19	—	2	2	1	—	5	1
1930/31	62	1	18	—	8	—	24	1	4	—	8	—
1931/32	.	.	16	8	.	.	22	2	4 (2)	—	20 (2)	—
1932/33	80 (8)	7	15	6	12 (5)	—	5	—	7 (1)	—	41 (2)	1
1933/34	64	3	4	—	—	2	27	1	9	—	24	—
1934/35	**78**	**11**	**14**	**5**	**10**	**4**	**21**	**2**	**13**	—	**20**	—
po latach studiów: 3	23	—	13	—	10	—	—	—	—	—	—	—
4	—	2	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—
5	23	4	—	4	—	—	1	—	3	—	19	—
6	22	—	—	—	—	—	17	—	4	—	1	—
7	5	—	—	—	—	—	3	—	2	—	—	—
8	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
9	4	5	1	1	—	2	—	2	3	—	—	—

W tablicy powyższej, dyplomy doktorskie, wydane według starych przepisów podane zostały łącznie z dyplomami niższych stopni naukowych. Liczby w nawiasach oznaczają. ile było w ogólnej liczbie — dyplomów doktorskich według danych przepisów. Występują one wyłącznie w r. 1931/32 i 1932/33.

Widzimy, że liczba dyplomów, wydawanych corocznie przez wydziały teologii katolickiej i prawa kanonicznego, ulega stale wahaniom, od 54 dyplomów w roku 1929/30 do 89 dyplomów w roku 1934/35. Ten ostatni rok wykazuje znaczny, w stosunku do lat ubiegłych, wzrost dyplomów doktorskich, wydanych według nowych przepisów. Znaczna większość tych dyplomów została wydana przez uniwersytety warszawski i lubelski. Pod względem liczby dyplomów w roku 1934/35 na pierwszym miejscu stał wydział wileński (23 dyplomy).

Dyplomy z roku 1934/35 zostały podzielone w tej samej tabelce według liczby lat studiów, poprzedzających zdobycie dyplomu. Po 3-ch latach studiów otrzymanie dyplomu niższego stopnia naukowego możliwe jest tylko na uniwersytecie warszawskim i lubelskim. Na innych

uniwersytetach otrzymanie dyplomu na wydziale teologii katolickiej lub prawa kanonicznego powinny poprzedzać 5-cio lub 6-cio letnie studia (jak na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie).

Z tablicy powyższej wynika, że odsetek słuchaczy, kończących studia teologiczne w przepisowym terminie, bez opóźnienia, jest na poszczególnych uniwersytetach bardzo rozmaity. Na uniwersytecie np. w Wilnie odsetek ten wynosił w roku 1934/35 — 77%, a we Lwowie nawet 95% ogółu wydanych dyplomów. Opóźnienia w studiach wahają się w granicach od 1 do 5 lat.

Na ogólną liczbę 89 dyplomowanych w r. 1934/35 absolwentów wydziałów teologii katolickiej i prawa kanonicznego, prawie wszyscy (84 słuchaczy) mieli język ojczysty polski; 2 absolwentów było z językiem ojczystym białoruskim i 2 z językiem litewskim, którzy otrzymali dyplomy na uniwersytecie wileńskim. Wszyscy absolwenci (zarówno z polskim jak i niepolskim językiem) byli obrządku łacińskiego.

W tabelce powyżej umieszczonej nie zostały uwzględnione dyplomy nostryfikowane. W roku 1934/35 nostryfikowano na uniwersytetach 3 dyplomy teologiczne (wszystkie doktorskie) — 1 na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie i 2 na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Wszyscy dyplomowani byli obrządku łacińskiego, narodowości polskiej.

4. Profesorowie

Na wszystkich wydziałach teologii katolickiej i prawa kanonicznego mieliśmy w roku 1935/36 57 katedr, 73 wykładowców i 16 osób personelu pomocniczego, jak wskazuje na to poniższa tablica:

KATEDRY, PROFESOROWIE I POMOCNICZE SIŁY NAUKOWE NA WYDZIAŁACH TEOLOGJI KATOLICKIEJ I PRAWA KANONICZNEGO W ROKU AKADEMICKIM 1935/36.

NAZWA UCZELNI	Liczba katedr	Liczba: profesorów: zwyczajnych	Liczba: profesorów: nadzwyczajnych	Liczba: zastępców profesorów	Liczba: prowadzących wykłady i ćwiczenia zlecone	Liczba: pomocniczych sił naukowych: asystentów starszych	Liczba: pomocniczych sił naukowych: asystentów młodszych	Liczba: pomocniczych sił naukowych: zastępców asystentów
Ogółem	57	17	20	11	25	6	2	8
Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie	14	3	6	2	3	—	—	6
Katolicki Uniwersytet Lubelski	9	3	4	2	1	1	—	—
Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie	11	2	3	3	6	3	—	—
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	12	5	3	3	4	1	1	—
Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie	11	4	4	1	11	1	1	2

Z poszczególnych uniwersytetów — najwięcej wykładowców było na wydziale teologii katolickiej w Uniwersytecie Jana Kazimierza, bo 20 osób, (w tem jednak połowa prowadzących wykłady zlecone), a najmniej — na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim — 10 osób. Pod względem liczby katedr najlepiej stoi wydział warszawski (14 katedr).

Z MATERIAŁÓW LICZBOWYCH MINISTERSTWA W. R. i O. P.

I. PODZIAŁ PRZYBLIŻONY UCZNIÓW PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH WEDŁUG KLAS (ODDZIAŁÓW) — W SZKOŁACH O 4, 6, ORAZ 7, 8 KLASACH W R. SZK. 1935/36 (NA PODSTAWIE MATERIAŁU REPREZENTACYJNEGO Z 21 POWIATÓW, OBEJMUJĄCEGO 333.175 UCZNIÓW).

Grupa szkół	Ogółem	I kl.	II kl.	III kl.		IV kl.			V kl.	VI kl.		VII i VIII kl.
				1 rok	2 rok	1 rok	2 rok	3 rok		1 rok	2 rok	
POLSKA												
Szkoły o 4 klasach	100.0	25.1	22.6	17.4	14.1	12.1	5.4	3.3	—	—	—	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	20.9	19.8	18.7	—	17.3	—	—	14.4	8.9	—	—
„ 6 „ z VI „ 2 letnią	100.0	20.6	18.9	17.6	—	17.4	—	—	14.2	8.3	3.0	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	15.4	15.2	15.4	—	14.6	—	—	16.2	13.6	—	9.6
1. TER. CENTRALNE												
Szkoły o 4 klasach	100.0	24.4	22.6	17.9	14.6	12.6	4.9	3.0	—	—	—	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	17.9	19.7	19.9	—	18.7	—	—	14.4	9.4	—	—
„ 6 „ z VI „ 2 letnią	100.0	19.5	18.9	18.4	—	17.7	—	—	14.4	8.2	2.9	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	16.0	16.2	17.2	—	17.1	—	—	15.2	11.0	—	7.0
2. TER. WSCHODNIE												
Szkoły o 4 klasach	100.0	26.3	24.6	17.8	13.6	10.7	4.3	2.7	—	—	—	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	19.7	18.7	18.5	—	18.1	—	—	15.2	9.8	—	—
„ 6 „ z VI „ 2 letnią	100.0	21.0	19.1	17.5	—	17.8	—	—	14.3	7.7	2.6	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	14.8	15.5	15.5	—	17.6	—	—	15.8	12.7	—	8.1
3. TER. ZACHODNIE												
Szkoły o 4 klasach	100.0	17.8	18.6	16.7	16.0	14.1	7.7	9.1	—	—	—	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczna	100.0	18.1	18.3	18.3	—	20.8	—	—	14.5	10.0	—	—
„ 6 „ z VI „ 2 letnią	100.0	17.0	17.8	17.4	—	17.8	—	—	14.3	9.6	6.1	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	14.8	14.6	15.9	—	17.4	—	—	16.2	13.5	—	7.6
4. TER. ŚLĄSKIE												
Szkoły o 4 klasach	100.0	25.6	23.9	12.0	17.1	10.3	4.3	6.8	—	—	—	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 6 „ z VI „ 2 letnią	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	14.8	14.0	14.1	—	8.4	—	—	17.8	15.1	—	15.8
5. TER. POŁUDNIOWE												
Szkoły o 4 klasach	100.0	27.1	21.1	16.0	13.6	12.9	7.0	2.3	—	—	—	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	25.5	20.9	17.5	—	14.9	—	—	13.8	7.4	—	—
„ 6 „ z VI „ 2 letnią	100.0	25.6	19.2	15.1	—	15.2	—	—	13.0	9.0	2.9	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	16.0	14.8	13.7	—	12.4	—	—	16.4	16.0	—	10.7

II. PODZIAŁ PRZYBLIŻONY UCZNIÓW PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH WEDŁUG WIEKU W SZKOŁACH O 4, 6, ORAZ 7, 8 KLASACH (ODDZIAŁACH) W R. SZK. 1935/36 (NA PODSTAWIE MATERIAŁU REPREZENTACYJNEGO Z 21 POWIATÓW, OBEJMUJĄCEGO 333.175 UCZNIÓW).

Grupa szkół	Ogółem	6 lat	7 lat	8 lat	9 lat	10 lat	11 lat	12 lat	13 lat	14 lat	powyżej 14 lat
I KLASA											
Szkoły o 4 klasach	100.0	1.4	57.5	26.5	9.7	3.3	1.1	0.4	0.1	0.0	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	2.7	66.5	21.5	6.2	2.2	0.8	0.1	0.0	—	—
„ 6 „ z VI kl. 2 letnią	100.0	2.0	61.7	24.0	0.5	2.8	0.9	0.1	0.0	—	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	3.1	77.2	14.6	3.6	1.1	0.3	0.1	0.0	0.0	—
II KLASA											
Szkoły o 4 klasach	100.0	0.0	2.6	43.1	29.2	15.3	6.4	2.7	0.8	0.0	—
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	0.0	4.8	55.7	23.6	10.6	3.7	1.3	0.3	0.0	—
„ 6 „ z VI kl. 2 letnią	100.0	—	2.8	51.9	26.8	11.3	5.0	1.8	0.4	0.0	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	0.0	5.1	67.4	18.1	6.4	2.1	0.7	0.2	0.0	—
III KLASA											
Szkoły o 4 klasach: ogółem	100.0	—	0.0	1.8	24.8	34.5	22.8	11.7	4.2	0.1	0.0
1-szy rok	100.0	—	0.0	3.3	41.1	31.5	15.1	6.8	2.1	0.1	0.0
2-gi rok	100.0	—	—	0.1	4.7	38.8	31.9	17.6	6.8	0.1	0.0
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	—	0.0	4.5	48.9	27.3	12.6	5.1	1.5	0.1	0.0
„ 6 „ z VI kl. 2 letnią	100.0	—	0.0	4.4	42.9	28.9	14.0	7.3	2.5	0.0	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	—	0.0	5.8	62.6	19.6	7.8	3.2	1.0	0.0	0.0
IV KLASA											
Szkoły o 4 klasach: ogółem. .	1.000	—	—	—	0.4	7.8	28.5	36.0	26.4	0.9	0.0
1-szy rok	100.0	—	—	—	0.6	12.7	38.7	32.6	14.8	0.6	0.0
2-gi rok	100.0	—	—	—	0.0	1.7	19.7	45.1	32.7	0.8	0.0
3-ci rok	100.0	—	—	—	—	0.1	5.7	33.4	58.7	2.0	0.1
„ 6 „ z VI kl. 1 roczną	100.0	—	—	0.0	7.4	42.1	28.0	15.2	6.6	0.6	0.1
„ 6 „ z VI kl. 2 letnią	100.0	—	—	0.1	5.1	38.6	28.3	19.1	8.5	0.3	—
„ 7 i 8 klasach	100.0	—	—	0.1	7.5	49.9	24.7	12.4	4.8	0.5	0.1
V KLASA											
Szkoły o 6 klasach z VI kl. 1 roczną	100.0	—	—	—	0.3	13.4	37.2	28.5	18.0	2.2	0.4
Szkoły o 6 klasach z VI kl. 2 letnią	100.0	—	—	—	0.2	7.8	33.8	33.8	23.3	1.9	0.2
„ 7 i 8 klasach	100.0	—	—	—	0.2	23.6	37.7	23.5	13.0	1.8	0.2
VI KLASA											
Szkoły o 6 klasach z 6 kl. 1 roczną	100.0	—	—	—	—	0.7	16.7	39.4	31.7	9.9	1.6
Szkoły o 6 kl. z 6 kl. 2 letnią: ogółem	100.0	—	—	—	—	0.4	8.7	35.5	43.6	9.1	2.7
1-szy rok	100.0	—	—	—	—	0.5	11.6	42.9	36.7	6.8	1.5
2-gi rok	100.0	—	—	—	—	—	0.6	15.0	62.7	15.6	6.1
„ 7 i 8 klasach	100.0	—	—	—	—	0.4	27.9	38.9	25.1	6.3	1.4
VII I VIII KLASA											
Szkoły o 7 i 8 klasach	100.0	—	—	—	—	0.0	0.6	26.1	48.8	17.0	7.5

III. ODSETEK UCZNIÓW DRUGOROCZNYCH W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH O 4, 6, ORAZ 7, 8 KLASACH (ODDZIAŁACH) W R. SZK. 1935/36 (W DN. 1. X. 1935) (NA PODSTAWIE MATERIAŁU REPREZENTACYINEGO Z 21 POWIATÓW, OBEJMUJĄCEGO 355932 UCZNIÓW).

SZKOŁY WIEJSKIE O 4 KLASACH (ODDZIAŁACH)

Obszar	Ogółem	I	II	III 2 rok	IV 3 rok
POLSKA	**9.7**	**19.3**	**16.6**	**6.6**	**5.3**
1. ter. Centralne	10.0	20.1	17.2	7.3	5.5
2. „ Wschodnie	10.1	19.0	17.1	5.9	5.2
3. „ Zachodnie	8.4	16.7	17.7	9.4	6.6
4. „ Śląskie	.	.	.	.	.
5. „ Południowe	9.1	19.6	14.4	5.1	2.7

SZKOŁY WIEJSKIE O 6 KLASACH (ODDZIAŁACH).

Obszar	Ogółem	I	II	III	IV	V	VI 1 rok	VI 2 rok
POLSKA	**13.1**	**17.4**	**14.6**	**14.8**	**12.1**	**10.0**	**2.4**	**2.7**
1. ter. Centralne	13.9	18.8	15.7	16.2	12.4	10.3	1.8	2.6
2. „ Wschodnie	12.3	14.8	11.7	14.2	13.1	11.8	0.5	6.1
3. „ Zachodnie	11.0	15.1	12.4	14.8	11.6	10.2	—	0.7
4. „ Śląskie	.	.	.	.	.	.	.	—
5. „ Południowe	12.4	17.6	14.7	12.0	10.2	7.6	2.1	0.7

SZKOŁY — WIEJSKIE I MIEJSKIE — O 7 I 8 KLASACH (ODDZIAŁACH).

Obszar	Ogółem	I	II	III	IV	V	VI	VII i VIII
				MIASTA I WIEŚ				
POLSKA	**9.7**	**10.4**	**10.3**	**9.8**	**12.6**	**10.6**	**7.6**	**3.7**
1. ter. Centralne	10.6	12.3	12.8	11.4	11.6	10.5	7.0	2.4
2. „ Wschodnie	10.2	10.6	11.0	11.0	11.4	11.5	8.0	3.1
3. „ Zachodnie	8.7	7.9	9.3	10.5	10.0	11.3	6.4	0.6
4. „ Śląskie	11.4	9.8	10.0	8.5	.	12.4	11.8	7.2
5. „ Południowe	7.8	9.9	7.4	6.9	12.0	8.5	5.9	3.1
				MIASTA				
POLSKA	**8.9**	**9.0**	**9.6**	**9.8**	**11.2**	**10.2**	**6.0**	**2.4**
1. ter. Centralne	10.5	11.4	12.3	11.8	11.8	10.6	7.5	2.0
2. „ Wschodnie	10.1	9.8	10.8	11.2	11.7	11.8	8.0	3.2
3. „ Zachodnie	8.6	7.6	9.2	10.5	10.0	11.4	6.6	6.0
4. „ Śląskie	—	—	—	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	6.9	7.4	6.5	6.0	11.4	8.0	5.9	2.9
				WIEŚ				
POLSKA	**11.1**	**12.8**	**11.6**	**9.9**	**15.6**	**11.4**	**9.1**	**5.7**
1. ter. Centralne	10.7	13.2	13.4	10.8	11.8	10.4	6.2	2.8
2. „ Wschodnie	10.4	12.9	11.6	10.3	10.4	10.4	8.4	2.4
3. „ Zachodnie	9.6	13.1	11.6	11.2	12.2	9.8	2.6	—
4. „ Śląskie	11.4	9.8	10.0	8.5	.	12.4	11.8	7.2
5. „ Południowe	12.1	19.0	10.9	10.8	14.8	11.2	6.0	4.5

K R O N I K A

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

KONFERENCJA REKTORÓW PAŃSTWOWYCH SZKÓŁ AKADEMICKICH.

Dnia 11 września odbyła się w Ministerstwie W. R. i O. P. pod przewodnictwem P. Ministra prof. dr W. Świętosławskiego przy udziale pp. podsekretarzy stanu prof. dr J. Ujejskiego i J. Ferek-Błeszyńskiego konferencja rektorów państwowych szkół akademickich.

Przedmiotem obrad były najaktualniejsze sprawy dotyczące szkolnictwa akademickiego, a zatem: zapisy na pierwszy rok studiów, usprawnienie czynności administracyjnych w uczelniach, reforma studiów, organizacja pomocy dla młodzieży akademickiej i inne.

Rozważano zwłaszcza sprawę udostępnienia wyższych studiów zdolnej a niezamożnej młodzieży ze sfer włościańskich i robotniczych. W roku bieżącym zebrano ze szkół średnich zapomocą ankiety dane o najzdolniejszej i najbardziej zasługującej na pomoc młodzieży, pragnącej kształcić się w wyższych uczelniach, co będzie racjonalnie zużytkowane przy zapisach do szkół akademickich. Sytuacja nowowstępującej młodzieży do szkół wyższych ułatwiona została już w znacznej mierze przez obniżenie opłat szczególnie na pierwszych latach studiów. Dalsze jednak obniżanie opłat jest już niemożliwe z uwagi na potrzeby normalnego funkcjonowania szkół akademickich (pracownie, zakłady naukowe i t. d.).

W sprawie uproszczenia czynności administracyjnych szkół akademickich opracowuje się w Ministerstwie w porozumieniu ze szkołami akademickimi odpowiednie zarządzenia, które wejdą w życie jeszcze w ciągu bieżącego roku.

Również w bieżącym roku akademickim rady wydziałowe zgłoszą do Ministerstwa projekty pewnych zmian programu studiów celem przystosowania ich do obecnych wymagań nauki i rynku pracy. Projekty te będą następnie przepracowane w Ministerstwie przez komisje złożone z przedstawicieli szkół akademickich z udziałem wybitnych fachowców danych dziedzin.

Konferencja ze szczególną troską zajęła się sprawą pomocy dla młodzieży akademickiej. Omawiano kwestię pomocy w naturze (bony obiadowe, odzież, podręczniki), racjonalnego jej podziału i możliwości jej powiększenia.

W związku z powyższym poruszono również konieczność pewnych zmian w statucie Towarzystwa Młodzieży Akademickiej celem ożywienia jego działalności oraz ułatwienia pracy oddziałów uczelnianych Towarzystwa, pozostających pod przewodnictwem rektorów uczelni akademickich.

ZMIANA USTAWY O STOSUNKACH SŁUŻBOWYCH NAUCZYCIELI.

Ministerstwo W. R. i O. P. opracowuje zmianę ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli. Zmiana ta dotyczy przepisów kwalifikacyjnych, które — zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli szkół powszechnych — okazały się niedogodne zarówno z punktu widzenia władz szkolnych jak i interesów nauczycielstwa. Między innymi rozważa się: konieczność zrealizowania zupełnej jawności ocen kwalifikacyjnych, możliwość wprowadzenia komisji kwalifikacyjnych z udziałem przedstawicieli nauczycieli, któreby ustalały ostatecznie ocenę kwalifikacyjną w wypadku zażalenia nauczyciela na niedosta-

 teczną ocenę, wreszcie zmodyfikowania przepisu o zwolnieniu nauczyciela po dwukrotnej ocenie niedostatecznej oraz umożliwienia w szczególnych okolicznościach zatrzymania w służbie na dalszy okres próbny nauczyciela tymczasowego mimo pierwszej oceny niezadawalającej. Powyższe zmiany miałyby na celu uproszczenie procedury kwalifikacyjnej oraz przyniosłyby pogłębienie atmosfery wzajemnego zaufania pomiędzy władzami szkolnymi a nauczycielstwem, szczególnie ważnej w obecnych ciężkich warunkach pracy szkolnej.

Z KRAJU

OBCHÓD 400-EJ ROCZNICY URODZIN KS. PIOTRA SKARGI.

W dniach 11—13 września r. b. odbył się w Warszawie obchód 400-ej rocznicy urodzin ks. Piotra Skargi.

Pierwszą część obchodu stanowił ogólnopolski zjazd działaczy i publicystów katolickich pod przewodnictwem prof. Oskara Haleckiego. Zjazd powitał J. Em. ks. kardynał Kakowski, podkreślając znaczenie postaci ks. Piotra Skargi, który był wcieleniem katolicyzmu i polskości. W imieniu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Podsekretarz Stanu p. Jerzy Ferek-Błeszyński, wygłosił następujące przemówienie:

„Było zwyczajem starożytnego Rzymu, że wzdłuż ważniejszych dróg stawiano grobowce i pomniki wielkich ludzi, jakby celem zaznaczenia, że pochód życia powinien iść szlakiem i w kierunku wytyczonym przez przeszłość.

Kiedy spojrzeć na duchowe drogi ludzkości, gdy zwrócić oczy na dzieje narodu naszego, wszelkie ważne dziejowe szlaki wytyczone są jakby świątyniami zasługi i kolumnami wysiłku wielkich duchów-przewodników.

Te drogi narodowej myśli uważać należy za bezpieczniejsze, im gęstsza znaczy je kolumnada królów-duchów; tym pewniejszy pochód wprzód, im bardziej są świetlane wytyczające kierunek drogowskazy.

Takim świetlanym drogowskazem w epoce przejścia, gdy poczęły się zacierać rozstaje naszych dziejów, był ks. Skarga. Aureola jego postaci zlewa się dziś w jedno z kultem, jakim otoczyły go ubiegłe stulecia. To też, skoro nie może być owocnej myśli przed siebie wprzód bez spojrzenia wstecz poza siebie, władze i instytucje oświaty polskiej pragną udziałem swym w uroczystościach jubileuszowych uwydatnić jak najsilniej postać tego wielkiego narodowego pisarza, mówcy i wychowawcy, postać kapłana-proroka, dla którego służba Ojczyźnie była ustanowieniem Bożym, a patriotyzm obowiązującym prawem i manifestacją Bożej prawdy, który jako duch-przewodnik ślubował wobec narodu i pragnął ślubować za cały naród: „Jeżeli cię zapomnę, ojczyzno miła moja... niech zapomnę prawicy ręki swojej. Niech język mój przyschnie do ust moich, jeśli pomnieć na cię nie będę, a jeśli cię na czele wszystkich pociech moich nie położę".

W imieniu Ministra W. R. i O. P., oraz wszystkich jemu podległych uczelni i szkół, składam hołd pamięci księdza Piotra Skargi".

Na zjeździe przedstawili referaty: ks. Marceli Nowakowski „Jedność Polski z katolicyzmem jako główna zasługa Skargi", dyr. Tadeusz Błażejewicz „O roli dzisiejszych katolickich działaczy i publicystów w świetle zasad ducha Skargi", dr K. M. Morawski „Upadek Polski a Skarga", prof. Oskar Halecki „Skarga a kultura polska", p. Czesław Polkowski „Młodzież polska a duch Skargi", p. A. Romer „Skarga a sejm", J. E. ks. biskup Gawlina „Skarga a armia polska", p. Z. Kossak-Szczucka „Beatyfikacja Skargi", O. Jan Rostworowski „Najważniejsze postulaty katolicyzmu w Polsce".

Uroczystości publiczne odbyły się w niedzielę 13 września, rozpoczęte Mszą św. na Placu Zamkowym w obecności Pana Prezydenta Rzeczypospolitej i członków Rządu,

po czym nastąpiło odsłonięcie tablicy ku czci ks. Piotra Skargi na dziedzińcu zamkowym i wreszcie uformowanie pochodu, który przeszedł przez miasto.

Oprócz innych miast obchód tej rocznicy odbył się szczególnie uroczyście w Grójcu jako mieście urodzenia ks. Piotra Skargi. E. Z.

SPRAWY SZKOLNICTWA ELEKTRYCZNEGO NA VIII WALNYM ZGROMADZENIU STOWARZYSZENIA ELEKTRYKÓW POLSKICH W WILNIE.

Doceniając znaczenie szkolnictwa elektrycznego dla przemysłu elektrotechnicznego, VIII Walne Zgromadzenie Stowarzyszenia Elektryków Polskich przewidziało w programie odbytego w czerwcu r. b. zjazdu osobny dział do spraw szkolnictwa elektrycznego w ramach sekcji naukowej.

Obradom działu szkolnictwa zawodowego przewodniczył p. inż. G. Hensel, naczelnik wydziału szkół techniczno-przemysłowych w Ministerstwie W. R. i O. P. Na tematy ze szkolnictwa elektrycznego i zawodowego, zgłoszono 7 referatów.

P. inż. G. Hensel wygłosił referat p. t.: „Szkolnictwo elektryczne w Polsce", w którym na tle dawnego i obecnie obowiązującego ustroju szkolnictwa zawodowego zaznajomił obecnych ze stanem szkolnictwa elektrycznego w Polsce.

Przedmiotem rozważań p. inż. A. Bedyńskiego była organizacja szkół ogólnokształcących i zawodowych według nowego ustroju.

Wytyczne programowe liceum elektrycznego omówione zostały w referacie p. inż. W. Kotelewskiego.

W referacie p. t.: „Nauczanie urządzeń elektrycznych w gimnazjach elektrycznych", p. inż. L. Temmersona zanalizowano poszczególne punkty projektu programu przedmiotu „Urządzenia elektryczne", podkreślając praktyczne znaczenie znajomości urządzeń elektrycznych dla montera-elektryka.

Referat p. inż. L. Ciechanowskiego p. t.: „Warsztaty elektrotechniczne gimnazjum elektrycznego" poświęcony był programowi zajęć, organizacji i metodzie pracy w warsztatach elektrotechnicznych gimnazjów elektrycznych. Referent zwrócił uwagę na konieczność korelacji pracy warsztatowej z przedmiotami teoretycznymi oraz oświetlił znaczenie i rolę instruktora w zajęciach warsztatowych.

Następny referat wygłosił p. inż. W. Ziembiński p. t.: „Kierunek teletechniczny i radiotechniczny w gimnazjum elektrycznym", charakteryzując główne działy pracy montera - elektryka, omawiając projekt programu przedmiotów zawodowych kierunku tele i radiotechniki oraz oświetlając sprawę zajęć warsztatowych i praktyk wakacyjnych.

Nauczanie fizyki w liceach elektrycznych było przedmiotem referatu p. dr. St. Ziemieckiego. Wychodząc z założenia, że fizyka w liceach elektrycznych powinna dawać uczniowi pewien całokształt wiedzy, tłumaczący zjawiska techniczne, z którymi wypadnie mu spotkać się w życiu zawodowym, referent umotywował i wyjaśnił nastawienie programu.

VIII Walne Zgromadzenie Stowarzyszenia Elektryków Polskich dało możność bezpośredniego zetknięcia się sfer nauczycielskich z pracodawcami absolwentów szkół elektrycznych, co niewątpliwie wpłynie dodatnio w kierunku upraktycznienia programów tych szkół. B. N.

REPREZENTACYJNA WYCIECZKA MŁODZIEŻY POLSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH NA BAŁKAN.

Na skutek inicjatywy, podjętej przez p. Dr. Vilima Frančića, p. o. dyrektora państwowego gimnazjum męskiego w Katowicach, wydało Ministerstwo w dniu 30 kwietnia b. r. okólnik do Kuratoriów, zawiadamiający o organizowaniu reprezentacyjnej wyciecz-

 ki młodzieży polskich szkół średnich na Bałkan. Okólnik określał trasę wycieczki (Budapeszt, Beograd, Sofia, Bukareszt), czas jej trwania od 27 czerwca do 13 lipca 1936 r., uczestnictwo (150 uczestników), koszta i t. d. Kierownictwo wycieczki spoczęło w rękach jej inicjatora. Wycieczka została pomyślana jako naukowa i miała na celu poznanie Węgier, Jugosławii, Bułgarii i Rumunii, szczególnie zaś Bułgarii, oraz zaznajomienie młodzieży polskiej z węgierską, jugosłowiańską, bułgarską i rumuńską.

Pomimo krótkiego czasu, jaki dzielił wydanie okólnika od rozpoczęcia wycieczki, kandydatów zgłosiło się nadspodziewanie wiele, bo około 500, przy czym nauczycieli zgłosiło się znacznie więcej aniżeli uczniów (jest to dowód, jak bardzo potrzebne są wycieczki czy wogóle wyjazdy nauczycieli zagranicę). Z konieczności więc trzeba było przeprowadzić selekcję. Ostatecznie w wycieczce wzięło udział ogółem 171 osób, t. j. 73 uczennic, 64 uczniów i 34 rodziców i nauczycieli, — w tej liczbie jeden przedstawiciel Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i jeden przedstawiciel Wydziału Oświecenia Publicznego Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego. Młodzież i nauczyciele rekrutowali się z całej Polski, głównie z okręgów szkolnych centralnych i zachodnich.

Przebieg wycieczki był następujący:

W Katowicach rano w dniu 27.VI. (sobota) w czasie zbiórki ogłoszono szczegółowy program wycieczki, podzielono wszystkich uczestników na grupy i wyznaczono ich kierowników. Nadto zrobiono próby chóru. O godz. 11 wymarsz na dworzec. Ministerstwo Komunikacji przydzieliło wycieczce 2½ wagonów. Wyjazd z Katowic nastąpił o godz. 12.23, przyjazd do Budapesztu koło godz. 0.30 w nocy. W poczekalni w Budapeszcie oczekiwała na wycieczkę grupa dyrektorów i nauczycieli węgierskich z naczelnikiem wydziału szkół średnich Ministerstwa na czele, który powitał przybyszów przemówieniem w języku francuskim.

W niedzielę (28.VI) o godzinie 9-ej zbiórka i przejazd autokarami do kaplicy gimnazjum OO. Pijarów koło mostu Elżbiety na nabożeństwo. Młodzież polska śpiewała na nim polskie pieśni kościelne. Po nabożeństwie jeden z uczestników wycieczki (dyrektor) wygłosił w sali gimnastycznej gimnazjum krótki odczyt o historji Węgier ze szczególnym uwzględnieniem stosunków polsko-węgierskich. Wykład wprowadził w to, co uczestnicy wycieczki mieli zobaczyć. Następnie przejazd tymi samymi autokarami do pomnika Millenium, przed którym znajduje się Grób Nieznanego Żołnierza. Tutaj w uroczystym nastroju złożono wieniec, a potem oglądano olbrzymi pomnik, symbolizujący tysiącolecie panowania węgierskiego na nizinie pannońskiej. Potrzebnych wyjaśnień udzielali towarzyszący dyrektorzy i nauczyciele węgierscy. Po drodze do term i kąpielisk Szécheny'ego oglądano zamek Vajdahunyad (kopię oryginału siedmiogrodzkiego), pomnik Bethlena Gabora, a następnie udano się na Basztę Rybaków; po drodze zobaczono kilka zabytkowych kościołów i pomników, między nimi kościół koronacyjny, a potem udano się na Zamek, by móc zobaczyć uroczystą zmianę warty. Po obiedzie młodzież pod przewodnictwem harcerzy węgierskich w mniejszych grupkach zwiedziła zwierzyniec, akwarium, kąpielisko ze sztucznymi falami przy hotelu św. Gellerta, kaplicę Matki Boskiej w skałach na górze św. Gellerta, jego pomnik i t. d.

Następny dzień (29.VI) — jako że było święto — zaczął się również od nabożeństwa, po którym pokazano uczestnikom wycieczki kilka ważniejszych miejsc historycznych, jak np. to, z którego przemawiał Petöfi, dalej pomnik Aranyego, Bema, kolumnę rzymską, ofiarowaną Węgrom przez Włochy w r. 1929 i t. d. Zwiedzono również niezwykle bogaty dział mineralogiczny w Muzeum Narodowym, Bazylikę oraz pomnik czterech oderwanych dzielnic ze sztandarem na znak żałoby opuszczonym do połowy masztu i spotykaną często na tej ziemi modlitwą: „Wierzę w Boga, wierzę w Ojczyznę, wierzę w wieczną prawdę, wierzę w powstanie wielkich Węgier", nadto gmach parlamentu i znajdujące się przy nim muzeum, a w powrotnej drodze jeszcze Pałac Sprawiedliwości, biały pomnik Kossutha i kilka innych. Po krótkiej przerwie obiadowej prze-

jażdżka statkiem po Dunaju na wyspę św. Małgorzaty. W czasie pobytu na wyspie doręczono towarzyszącym wycieczce przedstawicielom nauczycielstwa węgierskiego upominki od naszej młodzieży dla młodzieży węgierskiej, a mianowicie: lalki w strojach narodowych dla pierwszego gimnazjum żeńskiego i album z fotografiami różnych miast Polski dla pierwszego gimnazjum męskiego. Wieczorem niektórzy uczestnicy wycieczki zobaczyli jeszcze pięknie reflektorami oświetlony zamek, kościół koronacyjny, Basztę Rybaków, pomnik św. Gellerta i t. p.

We wtorek (30.VI.) wcześnie rano zbiórka i wyjazd z Dworca Keleti, gdzie czekało już kilku nauczycieli i dyrektorów węgierskich, nadto przewodnicy oraz przedstawiciele młodzieży węgierskiej. W Suboticy, granicznej stacji po stronie jugosłowiańskiej, powitał wycieczkę generalny sekretarz Ligi Polsko-Jugosłowiańskiej i towarzyszył jej w dalszej drodze do Beogradu. W Suboticy orkiestra, obiad i postój prawie godzinę. Koło godz. 18-ej przyjazd do Beogradu. Na stacji wiele osób: Poselstwo nasze prawie w komplecie, przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, przedstawiciele Ligi Polsko-Jugosłowiańskiej, nauczyciele i młodzież szkolna. Powitania i przejście na kwatery.

W środę (1.VII) w czasie śniadania jeden z nauczycieli przedstawił w krótkości historię Jugosławii, po czym uczestnicy wycieczki, rozdzieleni na dwie grupy — męską i żeńską — zwiedzali miasto. Kierownictwo wycieczki złożyło tym czasem szereg oficjalnych wizyt; w czasie jednej z nich młodzież nasza złożyła Naczelnikowi Wydziału Szkolnictwa Średniego w Ministerstwie upominki dla młodzieży jugosłowiańskiej — lalki i albumy. Zwiedzanie miasta zaczęto od Muzeum Narodowego, potem zobaczono kilka nowo wybudowanych gmachów centralnych władz państwowych, niektóre ulice w najstarszej części miasta, kilka cerkwi, meczet itp. Wielkie zainteresowanie wzbudził Kalemegdan, stara twierdza. W godzinach popołudniowych Pan Minister Dębicki podejmował całą wycieczkę herbatką w Poselstwie R. P. Wieczorem była młodzież w teatrze Narodno Pozorište, dającym w tym dniu sztukę, osnutą na tle życia przedmieścia Beogradu. Ogół uczestników wycieczki poznał na niej charakterystyczne stroje i tańce miejscowe. Przed przedstawieniem, korzystając z wolnego czasu, niektórzy członkowie wycieczki zwiedzili najlepiej urządzoną w Beogradzie szkołę, prowadzoną przez Naczelnika Wydziału w Ministerstwie p. Mirka Balubudžić.

Dnia następnego (czwartek, 2.VII) wycieczka podzieliła się znowu na dwie grupy: jedna odbyła przejażdżkę statkiem po Dunaju w stronę Pančeva, druga zaś w liczbie około 100 osób udała się 6 autobusami 86 klm w głąb kraju do Oplenac, jugosłowiańskiego Wawelu, miejsca wiecznego spoczynku królów tego kraju. Na grobie Króla-Bohatera, Aleksandra I Zjednoczyciela, złożyła wycieczka wieniec i oddała hołd jego wielkości dwuminutowym milczeniem. Po cerkwi oprowadzał Polaków i każdy szczegół z entuzjazmem i dużym ukochaniem objaśniał znakomity jej znawca i autor pięknej monografii o niej p. M. S. Nedić, były bohaterski żołnierz z ostatniej wojny i były poseł. Po zwiedzeniu cerkwi obejrzano jeszcze winnice królewskie i skromnie urządzoną letnią siedzibę króla. W czasie obiadu szereg przemówień i toastów. W drodze powrotnej do Beogradu zatrzymała się wycieczka na krótki czas w Avala, w odległości kilkunastu kilometrów od stolicy, by złożyć wieniec na Grobie Nieznanego Żołnierza, grobie bardzo skromnym, zbudowanym tutaj z głazów polnych przez okolicznych wieśniaków. O kilkadziesiąt metrów od niego wre praca wokoło wznoszonego przez Państwo właściwego Grobu Nieznanego Żołnierza. Twórcą tego pomnika jest genialny artysta Meštrović. Po powrocie do Beogradu, gdy młodzież przygotowywała się do wyjazdu, Liga Polsko-Jugosłowiańska podejmowała część nauczycieli polskich i rodziców kolacją.

Wyjazd z Beogradu wyznaczono na godzinę 23.40. Władze kolejowe przydzieliły dla wycieczki 3 wagony, pomieszczenie zatem uczestników było wystarczające. Na peronie zebrało się wiele osób: prawie całe Poselstwo z p. Ministrem Dębickim i jego Małżonką na czele, przedstawiciele jugosłowiańskiego Ministerstwa Oświaty, przedsta-

 wiciele Ligi Polsko-Jugosłowiańskiej, a nadto wiele młodzieży szkolnej obojga płci. Śpiewy i życzenia wesołej, a szczęśliwej podróży. Następnego dnia koło godziny 8-ej rano pociąg zatrzymuje się na granicznej stacji jugosłowiańskiej Caribrod. Dla wykorzystania czasu dyr. dr. Frančić opowiada uczestnikom wycieczki w sposób zajmujący o najbardziej charakterystycznych obrzędach ludowych jugosłowiańskich.

O wyznaczonej godzinie jazda dalej, a po paru minutach pociąg staje na granicznej stacji bułgarskiej. Budynek stacyjny przybrany flagami bułgarskimi i polskimi; kwiaty, napisy powitalne. W imieniu Ministerstwa Oświaty w Bułgarji powitał wycieczkę p. dyr. Kroum Nikodimow i dr Kalia Berberowa oraz kilku uczniów i uczennic. (P. dyr. Nikodimow, również i p. prof. Berberowa, a potem jeszcze p. prof. Madżarow, znający język polski, ludzie nadzwyczaj mili, serdeczni i uprzejmi, towarzyszyli wycieczce w ciągu całej podróży po Bułgarii, ułatwiając nieraz w sposób nieoceniony porozumiewanie się z miejscową ludnością, organizację i wykonanie naszych zamierzeń.) W dalszej drodze na każdej prawie stacji chorągwie o barwach polskich i bułgarskich. Koło godz. 12 przyjazd do Sofii, która na powitanie wycieczki wystąpiła w całej krasie swojej serdeczności w stosunku do Polaków. Cały peron wypełniony po brzegi młodzieżą obojga płci, przedstawicielami władz, urzędów i publicznością. Gdy pociąg wjeżdża powoli na stację, rozlega się „Mazurek Dąbrowskiego", odegrany przez wojskową orkiestrę. Powitalne przemówienia przedstawiciela władz szkolnych, nauczycielstwa, młodzieży. Prawdziwą, a niezwykle miłą niespodziankę sprawia chór dziewczęcy, który pięknie odśpiewał „Jeszcze Polska". Na placu przed dworcem kolejowym wiele młodzieży i nowe okrzyki powitalne. Formuje się ogromny pochód, niczym wielotysięczna manifestacja; z dwiema dętymi orkiestrami żeńską i męską na czele pochód przeciąga głównemi ulicami miasta i zatrzymuje się przed pierwszym gimnazjum żeńskim. Uczniowie udają się na swoje kwatery do Liceum francuskiego, uczennice zaś zabierają koleżanki-Bułgarki do siebie.

Po południu po krótkim odpoczynku, pomimo zmęczenia nocną i półdniową jazdą cała wycieczka wyrusza na zwiedzanie miasta. Zwrócono uwagę na pomnik Cara Oswobodziciela, następnie zwiedzono cerkiew św. Aleksandra Newskiego, przy czym wyjaśnień udzielał jeden z miejscowych profesorów, zwracając uwagę na wartości historyczne i artystyczne tej największej i najwspanialszej świątyni w stolicy. Nie pominięto również znajdującego się w pobliżu grobu poety bułgarskiego Iwana Wazewa i najstarszej w Bułgarji cerkwi św. Zofii. Ponieważ czas pozwalał na to, jeden z naszych nauczycieli podał młodzieży parę informacji z twórczości T. T. Jeża, łączącej się z Sofią i Bułgarią. Obejrzenie ogrodu zoologicznego zakończyło program dnia.

Właściwe zwiedzanie miasta rozpoczęto dopiero dnia następnego (sobota, 4.VII), a rozpoczęto je od złożenia hołdu wielkości Bułgarii, to znaczy od złożenia wieńca pod pomnikiem bohatera narodowego, Wasyla Lewskiego. Po chwili ciszy jeden z naszych nauczycieli zapoznał obecnych w ogólnych zarysach z przeszłością Bułgarii, podkreślając szczególnie silnie rolę Wasyla Lewskiego w odzyskaniu niepodległości. Następnie kierownictwo wycieczki złożyło szereg oficjalnych wizyt, cała zaś gromada polska zwiedziła tym czasem drukarnię państwową, parlament, uniwersytet, muzeum narodowe, a w szczególności jego nadzwyczaj ciekawy dział archeologii, następnie bogate i wzorowo urządzone muzeum etnograficzne. Potrzebnych wyjaśnień udzielali towarzyszący gościom Bułgarzy.

Po przerwie obiadowej wyjazd tramwajami na Bojanę (9 klm od Sofii, u stóp wysokiej góry Witosza). Uczestnicy wycieczki mieli możność zobaczenia podstołecznych osiedli i porównania ich z polskimi. Na Bojanie zwiedzono maleńką, jedną z najstarszych w Bułgarii cerkiew św. Pantelejmona, pochodzącą z X—XI wieku, ozdobioną freskami z tych samych czasów. Obok niej znajduje się grób carowej Eleonory, drugiej żony cara Ferdynanda. Następnie po przejściu do Kniaziowa powrót tramwajami do miasta.

Tegoż dnia wieczorem odbyła się wspólna wieczerza dyrektorów i nauczycieli bułgarskich z naszymi nauczycielami i rodzicami. Ze strony bułgarskiej byli obecni: Podsekretarz Stanu Ministerstwa Oświaty, naczelnicy wydziałów — kultury, szkolnictwa średniego, szkolnictwa powszechnego, a nadto dyrektorzy wszystkich szkół średnich w Sofii oraz wielu nauczycieli. Nie obeszło się bez szeregu przemówień z obu stron (także po łacinie).

Następny dzień — jako że była to niedziela (5.VII) — rozpoczęto od pójścia do kościoła rzymsko-katolickiego; na nabożeństwie młodzież śpiewała chóralnie pieśni polskie, a ksiądz-Bułgar wygłosił po bułgarsku do naszej młodzieży kazanie (o obowiązkach wobec ojczyzny i o miłości bliźniego). Po nabożeństwie cała wycieczka udała się (autobusami wojskowymi) do jednej ze szkół celem wysłuchania referatu dyrektora muzeum etnograficznego w Sofii i tłumacza dzieł polskich na język bułgarski p. L. Wakarelskiego p. t. „Współczesna Bułgaria". Odczyt wygłoszony po polsku, ilustrowany bogato przezroczami, ujmował bardzo zwięźle i przystępnie najważniejsze zagadnienia historyczne, kulturalne, społeczne, gospodarcze i etnograficzne dzisiejszej Bułgarii, bardzo trafnie zbierał w całość to, co przeciętny podróżnik po tym kraju winien o nim wiedzieć. Młodzież polska, dziękując miłemu prelegentowi, ofiarowała mu powieść T. T. Jeża p. t. „W zaraniu", której p. dyr. Wakarelski poszukiwał i którą ma zamiar przetłumaczyć na język bułgarski. Po odczycie wyświetlono dwa filmy — jeden przedstawiający uroczystości odsłonięcia mauzoleum Władysława Warneńczyka, w których m. i. brał udział p. Minister Wacław Jędrzejewicz, drugi zaś przedstawiający uroczystość św. Cyryla i Metodego. Oba te filmy objaśniał p. dyr. Wakarelski. Następnie udano się na zwiedzenie paru wystaw miejscowych gimnazjów. Wystawy obejmowały głównie pracę ręczną młodzieży żeńskiej i męskiej. W godzinach popołudniowych odbyło się zebranie towarzyskie młodzieży naszej z młodzieżą bułgarską, poprzedzone produkcjami muzykalno-wokalnymi obu grup młodzieży. Na zebraniu tym był obecny Podsekretarz Stanu Ministerstwa Oświaty, trzech naczelników wydziałów z Ministerstwa, dyrektorzy i nauczyciele szkół sofijskich oraz wszyscy nasi nauczyciele, rodzice i młodzież. Produkcje muzyczne i chóralne młodzieży bułgarskiej wypadły znakomicie. Szczególną zaś uwagę zwróciła inscenizacja obrzędu ludowego p. n. „Swadźba", której wykonanie było naprawdę mistrzowskie w każdym nawet najdrobniejszym szczególe. W czasie przerw między produkcjami ofiarowano młodzieży bułgarskiej upominki w postaci lalek i albumów. Po występach młodzieży były tańce, przeplatane podwieczorkiem i kolacją. Koło godz. 10 wieczorem autobusami wojskowymi w towarzystwie młodzieży bułgarskiej nastąpił wyjazd na dworzec kolejowy. Tutaj tłumy ludzi, Poselstwo i Konsulat w komplecie, przedstawiciele Ministerstwa, dyrektorzy i nauczyciele, publiczność, młodzież. Bułgarskie Ministerstwo Komunikacji przydzieliło wycieczce 4 wagony. (W tych samych wagonach odbywano drogę przez całą Bułgarię aż do granicznej stacji rumuńskiej). O wycieczce wiele czasopism bułgarskich umieściło szereg mniejszych i większych artykułów, często wraz ze zdjęciami fotograficznymi.

W następnym etapie podróży po Bułgarji, t. j. w Płowdiwie, wycieczka staje koło godziny 6 rano (6 lipca w poniedziałek). Na stacji, przystrojonej w chorągwie bułgarskie i polskie, witają ją przedstawiciele miasta, wojska, szkół i młodzież szkolna obojga płci. Przemówienia, kwiaty. Z orkiestrą wojskową na czele, wśród okrzyków powitalnych idzie grupa polska przez główne ulice, kierując się do kasyna oficerskiego. Po śniadaniu zwiedzanie miasta. Pokazano więc najpierw fabrykę tytoniu, stare i nowe miasto, dom zajmowany przez Lamartina w jego podróży na wschód, meczet z XIV wieku i t. d. O wyznaczonej godzinie powrót do kasyna oficerskiego na obiad, którym przyjmuje naszą wycieczkę miasto i nauczycielstwo. Są obecni prezydent i wiceprezydent miasta, przedstawiciele wojska i nauczycielstwo. Orkiestra wojskowa gra w czasie obiadu o ile możności utwory polskie. Kilka przemówień i toastów. Po obiedzie znowu z orkiestrą

 wojskową przejście na stację, gdzie już czeka wielu miłych gospodarzy. Śpiewy, podziękowania i pożegnania. Kilkanaście minut czekania do odejścia pociągu uprzyjemnia gościom młodzież bułgarska zaimprowizowanym, pięknym, tańcem narodowym „Kolo".

Dalsza droga prowadzi najpierw wzdłuż często opiewanej narodowej rzeki Maricy na wschód, a następnie za miastem Czirpa kieruje się wprost na północ (linia kolejowa transbałkańska). Koło godziny 9-ej wieczorem przyjazd do bułgarskiego Krakowa, do prastarej stolicy Trnowa. Stacja przystrojona barwami bułgarskimi i polskimi. Witają wycieczkę przedstawiciele wojska, dyrektorzy i nauczyciele. Przemówienia powitalne, kwiaty. Znowu z orkiestrą wojskową przejście wprost do kasyna oficerskiego, gdzie w dużej sali odbyło się przyjęcie wycieczki. Ze społeczeństwa miejscowego wzięli w nim udział — komendant garnizonu, dyrektorzy i nauczyciele szkół średnich i przedstawiciele miasta. Było kilka przemówień i toastów.

Następny dzień rozpoczął się od zwiedzania miejscowego gimnazjum męskiego, gdzie młodzież tej szkoły przyjęła gości z Polski koncertem, wśród którego punktów nie brakło także „Menueta" Paderewskiego. Po zwiedzeniu szkoły i wystawy prac młodzieży wycieczka podzieliła się na dwie części. Młodzież z kilku nauczycielami udała się na zwiedzanie miasta. Zwiedzono kościoły na Trapezicy (dzielnica miasta), kościół (bazylikę) 40 Męczenników, pochodzący z r. 1230, dalej kościół św. Grzegorza, miejscowe muzeum archeologiczne, zaułki starego miasta i t. d. Reszta zaś wycieczki, złożona z nauczycieli i rodziców wyjechała do odległego o kilka kilometrów od miasta starego Preobrežańskiego monasteru, jednego z najstarszych klasztorów w Bułgarii i wogóle na półwyspie Bałkańskim. O oznaczonej godzinie nastąpiło połączenie się dwu grup wycieczki w gimnazjum żeńskim, gdzie zwiedzono wystawę rysunków i ręcznych robót dziewcząt. Następnie wycieczka już jako całość złożyła wieniec na Grobie Nieznanego Żołnierza. Temu podniosłemu momentowi towarzyszyła grupa oficerów bułgarskich z okrytym sławą, starym sztandarem wojennym, plutonem honorowym i orkiestrą, która w chwili składania wieńca odegrała starą, piękną pieśń bułgarską.

W czasie obiadu, zorganizowanego przez wojsko, nauczycielstwo i miasto, nie brakło toastów na cześć króla, armii, nauczycielstwa i miasta. Przygrywała orkiestra wojskowa, która towarzyszyła również wycieczce w drodze na stację kolejową. Odjazd przy dźwiękach orkiestry, wśród wiwatów i okrzyków pożegnalnych. Po godzinie 20 przyjazd do Warny. Znowu budynek stacji przybrany chorągwiami, znowu witają gości z Polski przedstawiciele wojska, miasta, nauczycielstwa i młodzież szkolna, znowu orkiestry i przemówienia powitalne, kwiaty i ludzi moc. Z dużą i dobrze zgraną orkiestrą uczniowską na czele przejście przez główne ulice miasta do wyznaczonych kwater.

Następnego dnia (8.VII, środa) po pobieżnym obejrzeniu miasta — wyjazd autobusami na pole bitwy pod Warną. Po oddaniu czci bohaterskiemu królowi Władysławowi Warneńczykowi (zamiast wieńca złożono pewną kwotę na ukończenie mauzoleum), obecny tam nauczyciel-Bułgar w niedługim, a zajmującym wykładzie przedstawił w języku bułgarskim przebieg bitwy pod Warną. To samo omówił później towarzyszący wycieczce sekretarz Poselstwa, p. Kiełczyński, posługując się w swoich wyjaśnieniach namalowanym na pewnej części mauzoleum planem bitwy warneńskiej. Po zwiedzeniu znajdującej się pod mauzoleum mogiły scytyjskiej, pochodzącej z 2600 roku przed Chrystusem, i obejrzeniu sąsiadującego z mauzoleum wzgórka Murata, powrót do miasta. Po kąpieli w morzu o oznaczonej godzinie obiad; wydaje go dla wycieczki Sekcja Akademicka Towarzystwa Polsko-Bułgarskiego, wojskowość i nauczycielstwo. Przemówienia i toasty. Po krótkiej przerwie obiadowej wyjazd autobusami do Euksinogradu, letniej rezydencji carowej, następnie do Polskiego Domu i St. Konstantin, miejscowości letniskowej nad brzegiem morza. Tutaj kolacja — znowu z przemówieniami, toastami i śpiewami. Koło godziny 21 wieczorem powrót autobusami do miasta.

Następnego dnia (czwartek, 9.VII) o godz. 9 rano zbiórka i wyjazd na stację, gdzie znowu wiele osób, śpiewy, okrzyki, pożegnania i życzenia szczęśliwej podróży. Koło go-

dziny 11 odjazd. W dalszej drodze towarzyszą wycieczce nieocenieni i serdeczni p. dyr. Nikodimow i prof. Madżarow, z którymi z żalem rozstaje się wycieczka na granicznej stacji bułgarskiej Oborichte, przybranej w barwy polskie i bułgarskie, zaopatrzonej w napis, głoszący życzenia szczęśliwej podróży.

W parę minut po tym serdecznym pożegnaniu rumuńska stacja graniczna Bazardjic, a o godzinie 6 rano (piątek, 10.VII) przyjazd do Bukaresztu. Na stacji — przedstawiciele Poselstwa, Ministerstwa Oświaty, dyrektorów i nauczycielstwa oraz gromady młodzieży. Po krótkich przemówieniach powitalnych, okrzykach i życzeniach odjazd autobusami na kwatery. Po dwugodzinnym odpoczynku — zbiórka i odjazd również autobusami do „Parcul Carol", by złożyć wieniec na Grobie Nieznanego Żołnierza. Temu podniosłemu aktowi towarzyszył pluton żołnierzy rumuńskich i przyjmujący wycieczkę na dworcu kolejowym przedstawiciele władz i urzędów. Potem kierownictwo wycieczki złożyło szereg wizyt oficjalnych, wszyscy zaś pozostali udali się na zwiedzanie miasta. Zaczęto od zapoznania się z Muzeum Wojny, koło którego jest właśnie Grób Nieznanego Żołnierza. Zwiedzano również (ale pobieżnie) gmach Parlamentu i uniwersytetu, Patriarchię i cerkiew „Domnita Bălaşa", a nadto kilka innych zabytków, przeważnie nowszego lub zupełnie nowego pochodzenia. O godz. 13-ej miejscowi dyrektorzy i nauczyciele podejmowali naszych nauczycieli i rodziców uroczystym obiadem. Był na nim Wiceminister Oświaty, Dyrektor Departamentu Ogólnego, paru naczelników wydziałów, oraz dyrektorzy i nauczyciele szkół bukaresztenskich. Wśród przemówień i toastów francuskich, rumuńskich i polskich następowało zbliżenie i zrozumienie. Korzystając z popołudniowego czasu wolnego, pewna grupka nauczycieli na skutek zaproszenia w czasie obiadu udała się na zwiedzanie paru szkół średnich (najlepszych w Bukareszcie).

O godzinie 18-ej 30 w Poselstwie R. P. zebranie naszych nauczycieli i rodziców na wieczór dyskusyjny z nauczycielstwem i rodzicami rumuńskimi. Wśród gości nie brakło Wiceministra Oświaty, wysokich urzędników Ministerstwa i wysokich dostojników kościelnych. Po zagajeniu zebrania wygłoszono najpierw nasze referaty; o nowej organizacji szkolnictwa w Polsce mówiła p. Scheiningerówna z Nowego Sącza, o komitetach rodzicielskich p. Kuratorowa Kupczyńska, o celach i zadaniach naszej wycieczki p. Szczuka z Rabki. Przedstawiciele rumuńskiego Ministerstwa Oświaty zwrócili się do prelegentów z prośbą, by dano im te referaty w celu opublikowania ich w urzędowych pismach rumuńskich jako materiał do rozważań dla nauczycielstwa rumuńskiego. Życzeniu temu czyniono zadość, ale po gruntownym przepracowaniu referatów w spokoju i po powrocie z wycieczki. Referaty rumuńskie dotyczyły podobnych jak nasze zagadnień (jeden z nich drukujemy oddzielnie na str. 603-607). Dalszą część wieczoru wypełniły produkcje wokalne delegacji polskiej i rumuńskiej młodzieży oraz przyjęcie połączone z przemówieniami i toastami.

W sobotę (11.VII) z rana obejrzała wycieczka park Cismigiu, a potem zwiedziła Muzeum Sztuki Religijnej i bazar szkół rzemieślniczych. Przedpołudnie tego dnia wykorzystano jeszcze na kąpiel w dużym miejscowym basenie.

Po krótkiej przerwie obiadowej zobaczono wystawę „Luna Bucureştilon", a następnie typową wieś rumuńską, stworzoną tuż pod miastem na wzór Skansen. Następnie cała wycieczka udała się autobusami do „Pădurea Băneasa", odległego o parę kilometrów od miasta osiedla wśród lasów, gdzie Zarząd miasta podejmował wycieczkę podwieczorkiem. Po tym znowu powrót autobusami do miasta, do dużego zakładu wychowawczego dla sierot „Azilul Elena Doamna". Dyrektorka tego zakładu powitała wycieczkę przemówieniem w języku francuskim. Po zwiedzeniu szkoły odbyły się przy świetle reflektorów produkcje muzykalno-wokalne młodzieży polskiej i rumuńskiej. Rumuńska część produkcji, obejmująca tańce i śpiewy narodowe, wykonana przez przybrane w stroje ludowe dzieci szkoły powszechnej i przez podobnie również ubraną młodzież starszą, stała naprawdę na wysokim poziomie technicznym i artystycznym. W czasie tej części wieczornicy młodzież polska obdarowała koleżanki rumuńskie lalkami w strojach ludo-

 wych polskich, a kolegów rumuńskich albumami zdjęć fotograficznych z różnych okolic Polski. Po produkcjach muzykalno-wokalno-tanecznych i krótkiej przechadzce po ładnym parku — przyjęcie w tymże parku dla wszystkich uczestników wycieczki wraz z nauczycielstwem i młodzieżą rumuńską. Każdego z uczestników wycieczki obdarowano tutaj jakimś upominkiem.

Na dzień następny (12.VII) wyznaczono wyjazd autobusami do Snagova, odległego o 30 klm od Bukaresztu, siedziby Patriarchy. W czasie obiadowego posiłku, pełnego przemówień nie brakło także samego Patriarchy, który dziękując wycieczce za przybycie do jego siedziby, życzył szczęśliwej podróży. Po odpoczynku — powrót autobusami do stolicy, przygotowanie się do podróży i odjazd na stację. Tutaj znowu Poselstwo i Konsulat w komplecie, reprezentanci rumuńskiego Ministerstwa Oświaty, dyrektorzy, nauczyciele i gromady młodzieży. Wśród przyjacielskich, pożegnalnych okrzyków opuszczono gościnną stolicę wielkiej Rumunii, wywożąc z Bukaresztu wiele miłych wspomnień.

Dnia 13 lipca wcześnie rano przyjazd do granicy rumuńsko-polskiej. Po sprawdzeniu dokumentów i rewizji celnej przesiadanie się do wagonów polskich, w których dojechano już do Katowic. Po drodze w Kołomyi, Stanisławowie, Lwowie, Jarosławiu, Rzeszowie i Krakowie odłączają się drobne grupy młodzieży, a ostateczne rozwiązanie wycieczki następuje w Katowicach o godz. 19.

Sumując wrażenia z całej wycieczki i nie wdając się narazie w analizę jej szczegółów, można bez przesady stwierdzić, że cel wycieczki, podany na początku niniejszego sprawozdania, został osiągnięty prawie w całości. [1]

S. S.

RADIOFONIA SZKOLNA W POLSCE.

I. Obecny stan radiofonizacji szkół polskich na podstawie ostatnich danych statystycznych — w liczbach przybliżonych — przedstawia się w sposób następujący:

	Ogólna ilość szkół	Ilość szkół posiadających aparaty odbiorcze	Stosunek procentowy
Szkoły powszechne	28.123	2.453	8,7%
Szkoły średnie	754	537	71,2%
Seminaria	177	127	71,7%
Szkoły zawodowe	814	273	32,3%
Razem:	29.868	3.390	11,3%

Wśród województw Polski na pierwszy plan wysuwa się Śląsk, który posiada 22,8% szkół powszechnych, wyposażonych w radioaparaty. Jeszcze wyższa cyfra, mianowicie 29,1%, przypada na Warszawę — miasto. Natomiast w województwie warszawskim istnieje zaledwie 12,9% szkół zradiofonizowanych. Najmniejszy procent radioodbiorników w szkołach posiada województwo tarnopolskie, mianowicie 3,3%. Charakterystycznym jest, iż Poznańskie posiada mniej zradiofonizowanych szkół (7%), niż Wołyń (7,6%).

Na uwagę zasługuje fakt, iż prawie 18% odbiorników w szkołach powszechnych stanowi własność nauczycieli.

Mimo niskiego stopnia radiofonizacji szkolnictwa powszechnego stwierdzono, iż w 2453 szkołach wyposażonych w radioaparaty słucha radia około 900 tysięcy dzieci. Ilość aparatów radiowych jest mniejsza od ilości szkół, gdyż często jeden i ten sam aparat obsługuje więcej szkół bądź dzięki wspólnemu budynkowi, bądź wskutek dwurazowej nauki w tej samej izbie szkolnej.

---

[1]) Do sprawy organizowania wycieczek młodzieży szkół średnich zagranicą „Oświata i Wychowanie" ma zamiar jeszcze powrócić w artykule ogólnym (przypisek Redakcji).

W szkołach średnich stan radiofonizacji jest stosunkowo wysoki, najwyższy w województwie lubelskim (88,1%). Ilość odbiorników przewyższa liczbę zakładów średnich, gdyż na jedną szkołę przypada często kilka odbiorników lub głośników, umieszczonych w poszczególnych klasach.

II. W b. roku szkolnym Polskie Radio wznowiło audycje, przeznaczone dla młodzieży szkolnej. Plan roczny przewiduje audycje poranne i południowe.

Audycje poranne, przeznaczone dla dzieci młodszych od 7 do 11 roku życia tj. dla uczniów od I do IV oddziału szkoły powszechnej, odbywać się będą w godz. 8.00—8.10 i zawierać przede wszystkim wiadomości aktualne i muzykę z płyt, a raz na tydzień tj. we wtorek t. zw. „gazetkę".

Plan audycji południowych, wyznaczonych na godz. 11.30 — 12 jest następujący:

Poniedziałek: Pogadanka dla dzieci starszych od 11 do 14 roku życia tj. dla uczniów od V do VII oddziału powszechnej i muzyka z płyt,

Wtorek: Słuchowisko dla dzieci młodszych,

Środa: Pogadanka dla dzieci młodszych i muzyka ż płyt,

Czwartek: Poranek muzyczny,

Piątek: Słuchowisko dla dzieci starszych,

Sobota: „Śpiewajmy piosenki".

Poniedziałkowe audycje dla dzieci starszych i środowe dla dzieci młodszych będą miały charakter popularno-naukowy. W audycjach, nadawanych w środę, powtarzać się będą raz na miesiąc audycje literackie, poświęcone poszczególnym autorom, w miarę możności z udziałem samych autorów. Audycje, przypadające na wtorki — dla dzieci młodszych, i na piątki — dla dzieci starszych, będą miały charakter słuchowisk o treści naukowo-rozrywkowej. Program poranków muzycznych, nadawanych w czwartki, będzie raz na miesiąc (pierwszy czwartek w miesiącu) dostosowany do potrzeb szkoły średniej, a 3 razy na miesiąc będzie przeznaczony dla szkół powszechnych. Audycje pt. „Śpiewajmy piosenki" służyć mają „rozśpiewaniu" młodzieży. Ilość ich w porównaniu z ubiegłym rokiem, w którym nadawane były raz na miesiąc, została obecnie zwiększona do czterech w miesiącu. J. M.

Z ZAGRANICY

MIĘDZYNARODOWY KONGRES NAUCZANIA TECHNICZNEGO.

Międzynarodowy Kongres Nauczania Technicznego, którego program został podany w Nr. 4 z r. b. „Oświaty i Wychowania" odbędzie się w Rzymie nie jak początkowo projektowano we wrześniu, lecz w dniach 28, 29 i 30 grudnia r. b.

Organizacja Kongresu powierzona została komitetowi organizacyjnemu, do którego należą w myśl regulaminu delegaci wyznaczeni przez kraj, w którym kongres się odbywa t. j. przez Włochy, delegaci Międzynarodowego Biura Nauczania Technicznego oraz inne osoby, których udział będzie pożyteczny przy organizacji kongresu, wyznaczone przez wyżej wymienionych członków.

Czynności głównego referenta pełnić będzie p. Scanga, dyrektor generalny nauczania technicznego we Włoszech, czynności zaś sekretarza generalnego p. Lomont, sekretarz generalny M. B. N. T.

Jedynie osoby, które nadeślą zgłoszenia do Sekretarjatu M. B. N. T. (Paris, Place de la Bourse 2) do 15 listopada r. b. będą uważane za członków kongresu. Komitet organizacyjny kongresu prześle w najbliższym czasie osobom, które zgłosiły swój udział ogólny program kongresu, zawierający oprócz listy członków komitetu honorowego i komitetu organizacyjnego, wszelkie potrzebne wskazówki dotyczące ułatwień przejazdu, warunków pobytu, posiedzeń, przyjęć, uroczystości, bankietów i t. p. E. Z.

VII ŚWIATOWA KONFERENCJA ŚWIATOWEJ FEDERACJI STOWARZYSZEŃ WYCHOWAWCZYCH W TOKIO.

W sierpniu 1937 r. odbędzie się w Tokio Siódma Światowa Konferencja Federacji Światowej Stowarzyszeń Wychowawczych, urządzana co dwa lata. Głównym tematem Konferencji ma być „Program wychowania XX wieku". Poszczególne sekcje Federacji już dziś planują tematy Konferencji, jak n. p. eksperymenty na polu wychowania demokratycznego, faszystowskiego, komunistycznego i imperjalistycznego.

R. M.

OPIEKA NAD DZIECKIEM W WIEKU PRZEDSZKOLNYM.

Minister Zdrowia Publicznego w Anglii wydał zarządzenie dla władz, sprawujących opiekę nad matką i dzieckiem w sprawie dzieci w wieku przedszkolnym. Opieka nad zdrowiem niemowląt jest zorganizowana wystarczająco, na co wskazuje niski procent śmiertelności niemowląt w 1935 r., a mianowicie 57 na 1.000 urodzeń. Jednakże opieka nad dzieckiem od $1^1/_2$ roku do lat pięciu pozostawia wiele do życzenia. Zarządzenie Ministra przewiduje systematyczne i okresowe badanie wszystkich dzieci, które jeszcze nie chodzą do szkoły. W pewnych miejscowościach istnieją przy ośrodkach zdrowia specjalne kliniki dla dzieci w tym wieku, niektóre szkolne poradnie zajmują się również leczeniem chorób tego wieku oraz specjalnych wad małych dzieci. Minister poleca oba rodzaje opieki, największy jednak nacisk kładzie na regularne badania i uświadamianie matek o dobrodziejstwie kliniki.

Powodzenie tych zarządzeń w dużej mierze zależne jest od współpracy między ośrodkiem opieki nad matką i dzieckiem a szkolną służbą zdrowia. Byłoby to znacznie uproszczone, gdyby odpowiedzialne za pracę były te same lokalne władze wychowawcze.

Nacisk został również położony na przedszkola dla dzieci, których matki pracują, lub których warunki domowe są gorsze, niż mogą ich dostarczyć przedszkola.

R. M.

WARUNKI BYTU SZKÓŁ WIEJSKICH W ANGLII.

Narodowy Związek Nauczycieli w Anglii ogłosił memorandum w sprawie niektórych szkół na wsi. Wiadomo oddawna, że wiele szkół posiada braki, nie jest jednak wiadomo, że są dzieci, które spędzają lata nauki szkolnej w budynkach, będących hańbą cywilizacji. Dowiadujemy się o kubłach, podstawianych pod wodę, kapiącą przez przeciekający dach, o klasach pełnych dymu, o miejscach do zabawy, które są trzęsawiskiem w zimie, a Saharą w lecie. Oświetlenie jest tak nędzne, że lekarz bada dzieci na dworze; brak jest czystej wody. W zimie klasy są niedogrzane, tak że tylko dzieci, siedzące koło pieca korzystają z ciepła; nie ma gdzie suszyć odzieży tak, że dzieci siedzą w mokrych ubraniach. W szkołach tego rodzaju nauczają przeważnie nie wykwalifikowani nauczyciele, jako tańsi, tak że dzieci i pod tym względem są pokrzywdzone.

R. M.

PORADNICTWO ZAWODOWE W ANGLII.

Na 264 młodych ludzi, którzy zasięgnęli porady zawodowej w Narodowym Instytucie Psychologii Przemysłowej, nie mniej, niż 226, czyli 85% osiągnęło obecnie powodzenie w swym zawodzie. Na 87, którzy tego nie zrobili, powiodło się tylko 40, t. j. 46%. Fakty te wiadome są z obserwacji dalszego życia badanych osobników. Wybrane zawody były to rolnictwo, zawody nauczycieli, duchownych i prawników, inżynierów, artystów, pielęgniarek, wojskowych i t. p. Pomiędzy zgłaszającymi się o poradę było wiele

t. zw. trudnych przypadków. W sprawozdaniu Instytutu podkreślany jest fakt, że nie zawsze można dobrać całkowicie odpowiedni zawód. Doradca zawodowy wie, że często można się spodziewać tylko niewielkich rezultatów, i że jego rolą jest raczej ochronić od klęski, niż przepowiadać wielkie powodzenie.

W Anglii istnieją tylko dwie instytucje wychowawcze, zajmujące się poradnictwem zawodowym. Jest to Instytut Psychologii Przemysłowej oraz Stowarzyszenie Urzędników Opieki nad Młodocianymi i Zatrudnienia Młodocianych. Ta ostatnia instytucja przez szereg lat pracowała nad rozbudowaniem i ulepszeniem metod doświadczalnych. Do celów poradnictwa służą serie broszur „O wyborze zawodu" wydawanych przez Ministerstwo Pracy. Lokalne władze wychowawcze uwzględniają właściwy wybór zawodu. Wielkie znaczenie mają filmy zawodowoznawcze. Można się wiele spodziewać po ustawie o bezrobotnych z 1935 r., która poleca rejestrację i ewidencję wszystkich młodych ludzi. R. M.

BRYTYJSKIE TOWARZYSTWO POPIERANIA WIEDZY.

Brytyjska Rada Pomocy Akademickiej (The British Akademic Assistance Council), założona w r. 1933,w celu niesienia pomocy uczonym, którzy ze względów religijnych, rasowych lub ideowych nie mogli uprawiać działalności naukowej w swoim kraju rodzinnym, postanowiła utworzyć, w charakterze swego stałego następcy — „Towarzystwo Popierania Wiedzy i Nauki" (Society for the protection of Science and Learning). Jednym z zadań nowego towarzystwa będzie stworzenie Funduszu Pomocy Akademickiej, przeznaczonego na stypendia naukowe w uniwersytetach W. Brytanii oraz innych krajów. Fundusz P. A. ma być administrowany pod auspicjami Arcybiskupa Kanterburyjskiego, prezesa Towarzystwa Królewskiego, prezesa Akademii Brytyjskiej, lorda Hordera, R. H. Branda i lorda Rutherforda, prezesa Rady Pomocy Akademickiej.

W swej odezwie, wzywającej do składania darów, lord Rutherford stwierdza, że dotychczasowa działalność Rady polegała głównie na pomocy dla wielkiej ilości nauczycieli uniwersyteckich, wydalonych z Niemiec, ale rozciągała się również na uczonych, którzy opuścili Rosję, Portugalię oraz inne kraje. Wespół z innymi organizacjami Rada zdołała umieścić na stałe 363 uczonych niemieckich z pośród ogólnej liczby 700, reszta zaś jest jeszcze czasowo pozostawiona przy różnych uniwersytetach i instytucjach naukowych w poszukiwaniu stałego stanowiska. Rada otrzymała przeszło 46.000 f. szt., których użyto przeważnie na subsydiowanie prac naukowych uchodźców. Jako ośrodek międzynarodowy tego rodzaju akcji, Rada zorganizowała biuro wyszukiwania posad i dział informacyjny, którego intensywność stale wzrasta.

W końcu odezwa stwierdza, iż, wedle początkowych przypuszczeń, działalność Rady Pomocy Akademickiej miała trwać przez pewien tylko czas. Obecnie okazało się jednakże, iż taka instytucja potrzebna jest na stałe, jako organ pomocy ofiarom prześladowań politycznych i religijnych.

RADIOFONIA SZKOLNA W WIELKIEJ BRYTANII.

Wobec zradiofonizowania poważnej ilości szkół w Wielkiej Brytanii program radiofonii szkolnej doznać ma znacznego rozszerzenia w roku szkolnym 1936/37. W związku z tym przeprowadzono wśród nauczycieli specjalną ankietę i na podstawie uzyskanych odpowiedzi ułożono tematy audycji szkolnych. Program obejmie audycje dla dzieci i młodzieży od 5 do 18 lat.

Dokonane badania wykazały, że największym powodzeniem u angielskiej młodzieży szkolnej cieszą się pogadanki podróżnicze. Dalsze miejsca zajmują po kolei: audycje przyrodnicze, historyczne, regionalne i muzyczne. Ponad to wielu rodziców, interesujących się audycjami szkolnymi, zwraca się do dyrekcji Radia o wskazówki lub odpowiednią literaturę, którąby pouczyła ich, jak należy omawiać z dziećmi poszczególne audycje.

Na uwagę zasługuje również i ta okoliczność, że Centralna Komisja Radiofonii Szkolnej przeprowadza w szkołach co pewien czas kontrolę odbioru, co pozostaje także w związku z kontrolą dostawców radiosprzętu. J. M.

PIERWSZY FILM „BEZPIECZEŃSTWA" W ANGLII.

Przy współpracy Ministerstwa Komunikacji został wyprodukowany pierwszy film na temat niebezpieczeństwa ruchu na szosach, p. t. „Śmierć na drodze". W Macclesfield kina ofiarowały dwa przedstawienia bezpłatne i dwa po zniżonych cenach dla szkół, aby udostępnić film młodzieży. Jeśli film wykaże wartości wychowawcze, wszystkie dzieci — prócz najmłodszych, na których mógłby wywrzeć zbyt silne wrażenie — mają ten film obejrzeć. R. M.

MALEJĄCA LICZBA UCZNIÓW W AUSTRII.

W 1934 r. w Wiedniu było 139.000 dzieci w wieku szkolnym; za 5 lat liczba ta wynosić będzie tylko 89.000, a więc o 36% mniej. Podobnie w Dolnej Austrii ilość uczniów spadła w ciągu jednego roku o 3.700. R. M.

SKASOWANIE PRYWATNYCH SZKÓŁ PRZYGOTOWAWCZYCH W NIEMCZECH.

Na skutek rozporządzenia ministra wychowania z 4 kwietnia 1936 r. nie wolno przyjmować od nowego roku szkolnego nowych uczniów do prywatnych szkół przygotowawczych i do klas przygotowawczych. Rozporządzenie to uzasadnione jest tym, że każde zdrowe niemieckie dziecko powinno chodzić do publicznej szkoły ludowej, która jest miejscem wychowania narodowo-socjalistycnego w pierwszych latach nauki szkolnej. Utrzymywanie prywatnych szkół przeczy więc zasadom wychowawczym socjalizmu narodowego. Dla nauki prywatnej i w tak zw. szkołach rodzinnych ważne są poprzednie przepisy. Rozporządzenie to nie obejmuje szkół żydowskich.

Dalsze wytyczne będą wydane dla wyrównania strat materialnych właścicieli szkół oraz zatrudnienia nauczycieli, którzy pozostaną bez pracy wskutek tego rozporządzenia.

Rozporządzenie to dotyczy jedynie tych szkół prywatnych, które spełniają funkcję szkoły powszechnej, nie obejmuje więc szkół języków obcych, kursów zawodowych, szkół muzycznych i t. p.

Poza tym przeprowadzone zostało wyraźne rozgraniczenie szkół średnich, spełniających funkcję średnich szkół państwowych. Szkoły prywatne, uznane przez państwo, podlegają bardzo szczegółowej kontroli. Szkoły, nieuznane przez państwo, nie będą miały prawa do nazwy „szkoła", lecz „prywatny zakład przygotowawczy"; nie wolno również będzie stosować dotychczasowych nazw klas (Sexta, Quinta i t. p.).

R. M.

ŚREDNIE SZKOŁY LUDOWE W BERLINIE.

W Berlinie istniały przy 22 szkołach powszechnych klasy dla szczególnie uzdolnionych dzieci, jako nadbudowa szkoły powszechnej. Wybrani uczniowie byli grupowani po 7 latach nauki szkolnej w specjalnych klasach, w których po ukończeniu nauki obowiązkowej pozostawali jeszcze przez dwa lata, by osiągnąć t. zw. „Mittelreife". Obecnie klasy te mają się rozbudować w system sześcioletni; zdolni uczniowie mają być w nich grupowani wcześniej, pozostają również przez dwa lata po obowiązującym okresie nauki. Chodzi o to, by w ciągu dłuższego okresu czasu młodzież, otrzymująca specjalne wykształcenie, mogła pracować w sposób bardziej jednolity i pogłębiony.

R. M.

Dla ożywienia i zaktualizowania radia szkolnego proponowane są następujące wytyczne: wszyscy pracownicy radia szkolnego otrzymują jednolite wskazania co do treści, formy i sposobu nadawania audycji szkolnych; punkt ciężkości zostaje przesunięty na tematy narodowo-polityczne; święta narodowe mają być uwzględniane w należytym stopniu, konieczne jest uwzględnianie w większym stopniu wieku słuchaczy. Podjęcie stosunków i współpracy ze wszystkimi czynnikami wychowawczymi gwarantuje jednolitą pracę zbiorową. R. M.

WYTYCZNE DLA MIANOWANIA WYŻSZYCH URZĘDNIKÓW INSPEKCJI SZKÓŁ POWSZECHNYCH W NIEMCZECH.

Rozporządzenie z dnia 26 lutego 1936 r. w sprawie inspekcji szkół powszechnych wychodzi z założenia, że dotychczas licznie mianowano radcami okręgów szkolnych wypróbowanych nauczycieli, częściowo dlatego, by na tych stanowiskach mieć bezwzględnie pewnych urzędników, częściowo, by tym nauczycielom, którzy przed przewrotem byli ze względu na ich działalność polityczną pomijani przy awansach, wynagrodzić krzywdę. Ten okres został zakończony, obecnie zaś mają być mianowani nauczyciele tylko specjalnie nadający się na stanowisko inspektorów szkolnych zarówno ze względu na fachowość, jak na postawę narodowo-socjalistyczną. Według wytycznych w rozporządzeniu nauczyciel taki musi zarówno wykazać fachową znajomość własnego przedmiotu, jak zdolność do oceny pracy innych nauczycieli. Poza tym opinię wydać musi o nauczycielu miejscowy przywódca partyjny. R. M.

PAŃSTWOWY INSTYTUT HISTORII W NIEMCZECH.

W Państwowym Instytucie Historii w Niemczech otwarto trzy nowe działy: 1) dział badania zagadnienia żydowskiego, który ma dostarczyć materiału i podniety do napisania historii zagadnienia żydów w Niemczech i w Europie; 2) dział badania polityki w czasie wojny światowej; 3) dział badania okresu powojennego, ze szczególnym uwzględnieniem historii ruchu narodowo-socjalistycznego, który ma przez zebrany materiał i przez wywiady z ważniejszymi osobistościami stać się podstawą do napisania późniejszej historii rewolucji narodowo - socjalistycznej. Kierownikiem Instytutu jest dr Walter Frank. R. M.

STAN I ROZWÓJ SZKOLNICTWA RUMUŃSKIEGO PO WOJNIE.

W czasie pobytu reprezentacyjnej wycieczki młodzieży polskich szkół średnich ogólnokształcących na Bałkan w Bukareszcie dnia 10 lipca 1936 r. p. Mikołaj Jonesco, profesor szkół średnich i poseł w rumuńskiej Izbie Deputowanych, wygłosił w języku francuskim przemówienie, zawierające charakterystykę stanu i rozwoju szkolnictwa rumuńskiego po wojnie. Przemówienie to podajemy niżej w przekładzie polskim:

„Panie i Panowie!

Szkoła rumuńska jest szczęśliwa, mając sposobność powitać na ziemi rumuńskiej profesorów i uczniów polskich szkół średnich, pionierów zbliżenia kulturalnego polsko-rumuńskiego. Pomiędzy Rumunią a Polską od wieków istniały dobre stosunki, zwłaszcza kulturalne, i nie możemy zapomnieć, że w smutnych latach XI wieku, kiedy księstwa rumuńskie jęczały pod jarzmem tureckim, pozbawione własnej kultury, synowie naszych bojarów mołdawskich obok schronienia znajdowali także naukę w duchu kultury zachodniej w szkołach w Barze, Lwowie i t. d.

Obecnie, Polska i Rumunia, dwa kraje, które nie mają sprzecznych interesów, które się dopełniają przez swoją wytwórczość, które miały zawsze do siebie wzajemną

 sympatię, sądzę, że winny żyć w najlepszych stosunkach sąsiedzkich, a zwłaszcza współpracować kulturalnie.

Wymiana odwiedzin, jak rumuńskich pod kierunkiem p. Kiritzesco przed kilku miesiącami i polskich obecnie, jest nader użyteczna i witamy wycieczkę dzisiejszą, jako zapowiedź przyszłych dobrych stosunków rumuńsko-polskich.

Panowie przybyliście do naszego domu zapewne z chęcią poznania nas, aby móc ocenić wysiłki, jakie włożyliśmy w powetowanie straconych wieków, kiedy byliśmy zajęci z bronią w ręku obroną chrystianizmu i naszej własnej egzystencji.

Ażeby dać Wam możność poznania nas, średnia szkoła rumuńska przez mój skromny głos podaje Wam pewne dane dla pokazania naszej wytrwałej dążności ku zdobyciu sobie honorowego miejsca na świecie, ku rozwojowi kultury celem dogonienia tych narodów, które nas wyprzedziły.

Do wojny światowej kraj nasz liczył 7 miljonów mieszkańców o niezbyt pogłębionej kulturze, ponieważ wiedliśmy życie narodu wolnego dopiero od roku 1877. Wojna światowa przyniosła nam zwiększenie terytorium w dwójnasób i powiększenie ludności do 18 milionów, co spełniło nasze najśmielsze marzenie, ale jednocześnie przyniosło do rozstrzygnięcia wiele trudnych problemów.

Otrzymaliśmy prowincje, które żyły pod różnymi rządami, w różnych warunkach i na różnych stopniach rozwoju kulturalnego. Ale wszystkie obce panowania, pod którymi żyli nasi rodacy 1.000 lat w Transylwanii i przeszło 100 lat w Bukowinie i Besarabii miały jeden cel — niechętne dla Rumunów, chciały wynarodowić ich przez szkołę, co jednak dzięki żywotności narodu rumuńskiego nie udało się.

Rosjanie w Besarabii trzymali Rumunów w najskrajniejszej ciemnocie tak, że w roku 1918, w chwili połączenia Besarabii z Rumunią, liczba analfabetów przekraczała tam 90%.

Na Bukowinie panowanie austriackie, tak dobrze znane Polsce, ze swoim biurokratyzmem i dyscypliną formalistyczną zaczęło wynaradawiać Rumunów, dając im szkołę i kulturę niemiecką.

W Transylwanii, pozostającej pod rządami węgierskimi przez 1.000 lat, 3½ miliona Rumunów nie poddało się pomimo walki, jaką z nimi staczali ich panowie. Państwo węgierskie szczepiło kulturę madziarską, której większość Rumunów nie przyjmowała, utrzymując ze swych małych środków szkoły rumuńskie, prześladowane przez rząd. Naturalnie w takich warunkach kultura rodzima była zdławiona przez wszystkie te przeszkody.

Po zjednoczeniu powstał przede wszystkim problem unifikacji nauczania w tych trzech prowincjach z nauczaniem w dawnej Rumunii oraz problem takiego rozwoju szkolnictwa, któryby sprostał potrzebie dania kultury odłamom narodu, tak długo jej pozbawionym.

Wśród dzielnych narodów zjawia się w trudnych okolicznościach człowiek, który potrafi nad nimi zapanować. Szkolnictwo rumuńskie posiadło takiego człowieka w osobie dzisiejszego ministra oświecenia p. dr. Angelesco, który w ciągu 9 lat kieruje ministerstwem oświecenia. Zmienił on, unifikując, ustrój szkolnictwa na wszystkich stopniach i dał mocne podstawy pod rozwój przyszłej kulturalnej Rumunii. Zasługa ta została doceniona przez wszystkie rumuńskie stronnictwa polityczne pomimo walk, jakie toczą one pomiędzy sobą.

Spróbuję w sposób pośpieszny naszkicować rozwój naszego szkolnictwa od zjednoczenia, oraz jego stan obecny, aby móc przedstawić dokonany wysiłek i nasze starania uzyskania honorowego miejsca wśród narodów kulturalnych. Wskażę pokrótce rozwój naszego szkolnictwa na wszystkich stopniach ze szczególnym zwróceniem uwagi na szkolnictwo średnie.

W chwili zjednoczenia w roku 1918 nauczanie powszechne było w starym królestwie w stadium rozwoju, nie osiągnęło jednak jeszcze możności zaspokojenia wszyst-

kich potrzeb. Analfabetyzm przekraczał 50%. W prowincjach przyłączonych szkolnictwo powszechne było mało rozwinięte ze względu na prześladowania.

W Besarabii w roku 1918 nie istniała prawie ani jedna szkoła początkowa rumuńska, kiedy dzisiaj jest ich 2.500 z 400 tysiącami uczniów i 8 tysięcami nauczycieli.

W Transylwanii nie było ani jednej szkoły państwowej rumuńskiej, a tylko kościół rumuński utrzymywał około 2.300 szkół początkowych. Dziś jest ich około 6.000 z 14.000 nauczycielami, przy czym są również szkoły z węgierskim językiem nauczania, gdyż państwo rumuńskie w przeciwstawieniu do dawnych rządów węgierskich utrzymuje szkoły państwowe dla mniejszości, które sobie tego życzą.

W starym królestwie ilość szkół zwiększyła się dwukrotnie, a nauczycieli trzykrotnie. Z 18.000 nauczycieli, których zastał p. dr Angelesco, obejmując ministerstwo, liczba ich wzrosła do 47.000 i stale się zwiększa.

Procent uczęszczających do szkoły, który dawniej był bardzo niski, obecnie przekroczył 95%, tak iż mamy nadzieję zupełnego w krótkim czasie zniknięcia w Rumunii analfabetyzmu.

Reforma szkolnictwa początkowego ustawą z 1924 r. przyniosła inowację w postaci wyższego wykształcenia początkowego o kierunku praktycznym, trwającego przez 3 lata dla uczniów, którzy ukończyli 4 klasy szkoły początkowej. Nauczanie to ma charakter regionalno-praktyczny, przygotowując do zawodu odpowiadającego potrzebom rejonu, a dziewczętom dając przygotowanie gospodarcze. To wyższe szkolnictwo początkowe, które dopiero zaczęło się rozwijać, gdyż wymaga założenia przy każdej szkole początkowej odpowiednich warsztatów zmieni, jak mamy nadzieję, wygląd naszych wiosek, stwarzając nowy typ wieśniaka bardziej przygotowanego do swych prac.

Szkolnictwo średnie uległo takiemu rozwojowi, że gdyby nie ścisłe cyfry trudno byłoby uwierzyć. Wzrost ten tłumaczy się przez potrzebę zadośćuczynienia brakowi inteligencji rumuńskiej, występującemu w przyłączonych prowincjach, oraz konieczności przygotowania znacznie zwiększonych kadr funkcjonariuszów dla administrowania podwojonym krajem.

Lecz to dążenie do studiów teoretycznych kryło w sobie poważne niebezpieczeństwo, aczkolwiek ogólne, specjalnie jednak groźne dla naszego kraju. Umysł łaciński przekłada zazwyczaj służbę publiczną nad zawody praktyczne, a zwłaszcza handel i rzemiosło nie nęciły Rumunów, nawet pochodzenia chłopskiego. W kraju posiadającym mniejszości narodowe specjalnie uzdolnione w kierunku przemysłu i handlu groziło to całkowitym wynarodowieniem miast w przyłączonych prowincjach.

Z drugiej strony zbyt wielka ilość abiturientów szkół wyższych tworzyła bezrobocią inteligencję, groźną dla porządku publicznego i pokoju społecznego.

Trzeba było dokonać zasadniczego zwrotu i pokierować młodzież ku zawodom praktycznym, co reformy ministra Angelesco zrealizowały w dużej mierze i realizują w dalszym ciągu.

Oto cyfry, które świadczą o rozwoju i wzroście szkolnictwa średniego:

W roku 1920/21 było 84 liceów i gimnazjów państwowych z 47.323 uczniami i 1.366 profesorami.

W roku 1926/27 było 148 liceów i gimnazjów z 81.794 uczniami i 2.227 profesorami.

W roku 1935/36 było 306 liceów i gimnazjów z 89.600 uczniami i 5.376 profesorami.

Widzimy stąd, że w ciągu 6 lat od roku 1921 do 1927 liczba uczniów z 47.000 wzrosła do 81.000, kiedy w ciągu 9 lat od roku 1927 do 1936 powiększyła się tylko do 89.000.

Wzrost przeto uczniów szkół średnich zmniejszył się. Natomiast jest on znacznie silniejszy w szkolnictwie zawodowym.

W roku 1927 było 80 szkół handlowych z 11.066 uczniami i 537 profesorami — w roku 1936 było 133 szkół handlowych z 15.018 uczniami i 1.576 profesorami.

W roku 1927 było 107 szkół rzemieślniczych z 9.319 uczniami i 935 profesorami — w roku 1936 było 160 szkół rzemieślniczych z 15.411 uczniami i 1.801 profesorami.

W roku 1927 było 46 szkół zawodowych żeńskich z 8.642 uczenicami i 700 profesorami, gdy w roku 1936 było 94 szkoły z 13.355 uczenicami i 1.722 profesorami.

Stąd widać, że w ciągu ostatnich 9 lat ilość uczniów w gimnazjach i liceach wzrosła o 9,5%, w szkołach handlowych o 36%, w szkołach zawodowych dla dziewcząt o 55% i w szkołach rzemieślniczych o 65%.

To znaczy, że ustawy ministra Angelesco prowadzą do celu, młodzież nasza kieruje się do zawodów praktycznych, a proces rumunizacji miast odnarodowionych za obcych rządów postępuje naprzód.

Polityka, mająca na celu odwrócenie od teoretycznego wykształcenia średniego ku rzemiosłowi i handlowi dzielnego elementu wiejskiego i miejskiego, była prowadzona dwiema drogami.

Ustawa z 1928 r. z modyfikacjami z r. 1934 ustanowiła barierę przed zbytnim napływem młodzieży do szkół ogólnokształcących w postaci egzaminu przy wstępie do I klasy liceum, stosowanego jednakże tylko w wypadkach, gdy liczba kandydatów przewyższa liczbę miejsc wolnych. Ten egzamin nie ma jednak charakteru selektywnego, gdyż wykształcenie w zakresie pierwszych czterech klas szkoły średniej jest uważane za potrzebne dla każdego obywatela. Egzamin selektywny odbywa się przy przejściu do wyższego liceum, t. j. do V klasy, aby dopuścić do tego zakresu nauczania jedynie posiadających dane do stania się elitą intelektualną. Wreszcie surowym egzaminem jest matura, odbywająca się po ukończeniu 8 klas liceum.

Dalszym środkiem prowadzącym do należytego postawienia sprawy nauczania zawodowego są ustawy o szkolnictwie handlowym i o szkolnictwie przemysłowym z 1936 r. Na mocy tych ustaw szkoły handlowe przekształcają się na licea handlowe ze specjalną maturą dającą prawo wstępu do akademji handlowych lub ze świadectwem bez matury, dającym dostęp do średnich stanowisk w handlu i przemyśle; szkoły rzemieślnicze zamienia się na licea techniczne, których ukończenie daje prawo wstępu do pewnych wyższych szkół technicznych. W obydwu ustawach przewidziane zostały specjalne postanowienia dla ułatwienia elementowi rumuńskiemu zajęcia się handlem i rzemiosłem. Został utworzony fundusz, z którego będą udzielane długoterminowe pożyczki dla młodzieży kończące studia, a pragnącej założyć samodzielne warsztaty rzemieślnicze i drobnohandlowe. Mamy nadzieję, że te postanowienia zapewnią należyty rozwój handlu i przemysłu rumuńskiego.

Szkolnictwo wyższe dostatecznie, a nawet wskutek wielkiej ilości maturzystów nadmiarę rozwinięte, zaczyna wkraczać na tory normalne, odpowiadające potrzebom kraju. Uniwersytety w Bukareszcie, Jassach, Cluju, Czerniowcach, akademie handlowe i rolnicze, politechniki są coraz lepiej zorganizowane dla należytego wypełnienia swych zadań.

Coraz baczniejszą uwagę zwraca się na wychowanie fizyczne, moralne i narodowe młodzieży. J. K. M. król Karol II ujął w swe energiczne ręce ten problem wychowania młodzieży. Instytucje wychowawcze pod zwierzchnictwem J. K. M. zaszczepiają naszej młodzieży żelazną dyscyplinę i pełne oddanie się dla Ojczyzny i Króla, co może przynieść najlepsze rezultaty.

Oto tak przedstawia się system naszego szkolnictwa i jego rozwój, naszkicowany ogólnie. Widać wyraźnie ciągły postęp, zmierzający ku postawieniu kraju i żywiołu rumuńskiego na poziomie, usprawiedliwionym przeważającą rolą, jaką ma odgrywać w kraju dzięki nie tylko okolicznościom politycznym ale i wyższości kulturalnej.

Ubiegamy się w tym zakątku Wschodu europejskiego o odegranie roli cywilizacyjnej i pokojowej, innej, aniżeli dawni zwierzchnicy ziem przyłączonych obecnie do naszej Ojczyzny.

W tej misji kulturalnej i pokojowej naszymi współuczestnikami, którym powiemy, to, czego nas doświadczenie nauczyło, jesteście Wy, Polacy, naród, z którym my, Rumuni, w ciągu wieków mieliśmy stosunki i z którymi mamy nadzieję pójść jedną drogą.

Dzisiaj, kiedy mamy szczęśliwie możność przyjmować Was na ziemi, na której liczni Wasi przodkowie znaleźli schronienie, opiekę i dobre przyjęcie w chwilach nieszczęść Waszego kraju, w imieniu szkolnictwa rumuńskiego witam Was i podnoszę szczery okrzyk:

Niech żyje szkoła polska! Niech żyje wielki naród polski!"

E. Z.

RADIOFONIA SZKOLNA W SZWAJCARII.

Datująca się od r. 1930, a obecnie na szeroką miarę zakrojona radiofonia szkolna w Szwajcarii ma na celu uzupełnianie nauki szkolnej. Wymaga ona stałej współpracy nauczycieli w doborze programu zależnie od wieku i zainteresowań młodzieży. W związku z tym pozostaje wydawanie kwartalnika pt. „Le radio à l'école", w którym nauczyciele znajdują wskazówki lub literaturę, dotyczącą poszczególnych audycji. Zadaniem nauczyciela jest przygotować uczniów do tych audycji za pomocą odpowiednich pogadanek, pokazów filmowych, map, ilustracji itp., zawartych w kwartalniku lub tamże wskazanych.

J. M.

PRZEDSZKOLA I SZKOŁY POWSZECHNE NA WĘGRZECH.

Podstawę prawną dla istnienia i rozwoju przedszkoli w państwie węgierskim, jak podaje Juljusz Kornis [1]) stanowi ustawa z 1891 r. Według tej ustawy zadaniem przedszkoli, przeznaczonych dla dzieci od 3 do 6 roku życia, jest opieka nad dziećmi rodziców, którzy w konsekwencji rodzaju zajęcia przebywają poza domem, ochrona tych dzieci przed niebezpiecznymi przypadkami, przyzwyczajanie do porządku i czystości, dbanie o rozwój umysłowy odpowiadający ich wiekowi, rozwój fizyczny i moralny z wyłączeniem jednakowoż nauki szkolnej. Dzieci nie posiadające stałego nadzoru domowego są obowiązane do uczęszczania do przedszkoli. Na rodziców opornych ustawa przewiduje kary pieniężne. Przedszkola mogą być zakładane przez państwo, związki wyznaniowe, stowarzyszenia, samorządy i osoby prywatne, ci ostatni muszą atoli otrzymać zezwolenie inspektora szkolnego. Do założenia i utrzymywania przedszkoli są zobowiązane: a) miasta wyłączone, b) stolice komitatów (województw) bez względu na wysokość opłacanych podatków, c) wszystkie gminy, których świadczenia w bezpośrednich podatkach przewyższają kwotę 35.000 pengö rocznie (100 zł = 103 pengö), o ile w danej gminie nie istnieje jakiekolwiek inne przedszkole, ewentualnie, o ile jest 40 dzieci, pozostających bez stałego nadzoru domowego, a dla których w istniejącym przedszkolu nie ma miejsca; stałe ochronki musi założyć każda gmina, która płaci rocznie podatki w wysokości 23.000 — 35.000 pengö i posiada 40 dzieci bez nadzoru domowego; do zakładania ochronek tylko w okresie lata są obowiązane gminy, których wysokość płaconego podatku rocznie nie przekracza 23.000 pengö i które posiadają najmniej 15 dzieci bez żadnej opieki.

W przedszkolach naucza się dzieci modlitw, przeprowadza się ćwiczenia w mówieniu, uczy się śpiewania piosenek; poza tym resztę czasu wypełniają ćwiczenia cielesne, zabawy i prace ręczne. Z biegiem czasu wprowadzono do niektórych przedszkoli system fröblowski, z podkreśleniem atoli elementów narodowych. W ostatnich czasach zastosowano w niektórych przedszkolach system Montessori.

---

[1]) Julius Kornis „Ungarns Unterrichtswesen". Leipzig.

Władzami zwierzchnimi przedszkoli gminnych są komisje nadzorcze, składające się z pięciu, wybranych przez gminę członków, wśród których znajdują się kobiety. Komisje nadzorcze państwowych przedszkoli mianuje minister. Lekarze urzędowi są członkami stałymi komisji nadzorczych. Działalność komisji nadzorczych polega w przedszkolach na wyborze kierowniczki przedszkola, na wizytacji i kontroli, przestrzeganiu obowiązku posyłania dzieci, wreszcie na kierowaniu sprawami finansowymi i gospodarczymi. Najwyższy nadzór nad wszystkimi przedszkolami i ochronkami wykonuje minister oświecenia publicznego przez inspektorów szkolnych, W roku szkolnym 1929/30 istniało na Węgrzech 929 przedszkoli i 73 ochronek z 109.625 dziećmi. Ilość ochroniarek wynosiła 1.412.

Organizacja szkolnictwa powszechnego na Węgrzech opiera się na ustawie z roku 1868, często uzupełnianej i zmienianej nowymi ustawami, z których najważniejszą jest ustawa z 1926 r. o zakładaniu i utrzymywaniu szkół ludowych przeznaczonych dla ludności wiejskiej. Ustawa rozróżnia dwie grupy utrzymujących szkoły powszechne. Do pierwszej należą gminy, do drugiej państwo, wyznania, stowarzyszenia i osoby prywatne, przy czym na gminach ciąży obowiązek ustawowy zakładania i utrzymywania szkół.

Szkoły gminne. Jeśli w gminie znajduje się co najmniej 30 dzieci w wieku obowiązku szkolnego, a gmina żadnej innej szkoły ludowej nie posiada, lub też rodzice nie chcą posyłać dzieci do szkoły wyznaniowej, gmina jest obowiązana do założenia szkoły. Gminy oddzielone od siebie najmniej 3½ kilometra mogą zakładać wspólnymi siłami szkoły ludowe. Gminy są obowiązane: a) do opłacania sił nauczycielskich, b) do dostarczania gmachu i wyposażenia szkoły i c) do pokrywania wydatków rzeczowych (pomoce naukowe). Wszystkie te wydatki pokrywa gmina: a) z dochodów gminnych fundacji szkolnych, b) z dochodów szkoły, c) z dodatków do podatku komunalnego, oraz d) z zasiłków ze strony państwa.

Szkoły właścicieli ziemskich. Znaczna część ludności, zamieszkującej nizinę węgierską mieszka nie w zwartych wsiach lecz w rozproszonych osadach, tak że dzieci mogą tylko w znikomej liczbie korzystać z regularnej nauki szkolnej. Tym wyjaśniają statystycy węgierscy wysoki, bo 15% wynoszący odsetek analfabetów. Temu stanowi rzeczy usiłuje zapobiec ustawa z 1926 r. W myśl tej ustawy władze mogą nakazać założenie szkoły właścicielowi lub właścicielom ziemskim, dla rodzin mieszkających w rozproszonych osadach w promieniu od 1½ do 4 kilometrów, o ile w tym promieniu mieszkało przeciętnie w trzech ostatnich latach 20 rodzin lub o ile na tej przestrzeni zamieszkuje 30 dzieci w wieku szkolnym. W ten sposób z jednej strony dzieci uzyskują szkołę, z drugiej ubogie gminy są chronione przed wydatkami, przerastającymi ich możliwości finansowe, gdyż cały ciężar utrzymania tych szkół spada wyłącznie na barki właścicieli latyfundiów i tych osób prawnych, które w danej okolicy posiadają majątki lub czerpią z nich dochody. Są to szkoły najczęściej o jednym nauczycielu, który poza miesięczną płacą otrzymuje nadto 2 morgi gruntu, każdy zaś następny nauczyciel jeden mórg. W niektórych atoli wypadkach, z powodu zbyt oddalonych osad, z których dzieci codziennie musiałyby przychodzić na naukę, urządza się internaty stałe ewentualnie dzienne. Władze mogą także zarządzić przymusowe dowożenie dzieci. Do końca 1929 r. wzniesiono 800 sal szkolnych i 550 mieszkań dla nauczycieli tego typu szkół.

Szkoły wyznaniowe znajdują się na Węgrzech w dość dużej ilości i są zakładane dobrowolnie przez poszczególne związki wyznaniowe.

Szkoły państwowe zakłada państwo w tych miejscowościach, gdzie ludność czy gminy są zbyt ubogie, by mogły ponieść ciężar utrzymania szkoły, ewentualnie w okolicach, zamieszkałych przez mniejszości, nie chcące założyć szkoły, podporządkowanej ogólnym interesom państwa.

Wszystkie szkoły powszechne muszą stosować się do zatwierdzonych przez władze programów szkolnych, stosować przy budowie zatwierdzane wymiary budynków i sal szkolnych, dbać o wyposażenie w pomoce szkolne, nie przekraczać oznaczonego

maximum uczniów w klasie (60 dzieci), prowadzić naukę oddzielnie dla chłopców i dziewcząt, zatrudniać tylko wykwalifikowanych nauczycieli, zapewnić im, w określonej wysokości przez władze, uposażenie i emeryturę, odbywać naukę w czasie przez władzę określonym i w końcu podporządkować się miejscowej władzy nadzorczej.

Ustawa z 1921 r. wprowadza 9-letni obowiązek szkolny, który zaczyna się z ukończeniem szóstego roku życia. Dziewięcioletni obowiązek szkolny dzieli się z kolei na obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej przez lat sześć i do dokształcającej szkoły ludowej przez lat trzy. W czasie uczęszczania do szkoły powszechnej, obowiązuje obecność uczniów na nabożeństwach szkolnych w niedzielę i święta. Rok szkolny trwa przeciętnie 10 miesięcy i może być z uzasadnionych powodów, za zgodą władzy przełożonej skrócony do 8 miesięcy. Liczbę dni szkolnych w roku wyznacza minister wyznań i oświecenia publicznego i wynosi ona dla szkół powszechnych od 227 do 195, a w szkołach ludowych dokształcających 60 — 80 dni.

Szkoły powszechne na Węgrzech dzielą się na niepodzielone, częściowo podzielone i podzielone. Szkoły niepodzielone są to takie szkoły, w których w jednej klasie (sali) uczą się równocześnie dzieci wszystkich roczników od 6 do 12 roku życia (jednoklasowe). Częściowo podzielone są szkoły, w których młodzież podzielono na dwie grupy, np. jedną obejmującą pierwsze trzy lata nauczania i drugą obejmującą ostatnie trzy lata nauczania; każda grupa uczy się albo w osobnej sali, albo też w różnym czasie. Wreszcie szkoły podzielone są to takie szkoły, w których każdy rok nauczania ma swego nauczyciela i uczy się w osobnej sali.

Statystyka powszechnych szkół węgierskich ujęta z tego punktu widzenia przedstawia się następująco:

L.	RODZAJ SZKOŁY	W roku 1914	W roku 1926/27 liczba	W roku 1926/27 %
1	Szkoły niepodzielone z jednym nauczycielem	9 978 (58%)	3 262	49.9
2	„ częściowo podzielone z 2 nauczyciel.	3 497	1 586	24.3
3	„ „ „ z 3 „	1 220	512	7.8
4	„ „ „ z 4 „	813	333	5.1
5	„ „ „ z 5 „	509	217	3.3
6	Szkoły podzielone z 6 nauczycielami . . .	912 (5%)	147	2.2
7	„ „ z więcej niż 6 nauczyciel.		484	7.4

Statystyka ta wymaga pewnego wyjaśnienia. Rok 1914 i podane cyfry szkół dotyczą znacznie większego obszaru Węgier, który w wyniku wielkiej wojny powszechnej 1914 — 1918 został następnie okrojony. Mimo to statystyka wykazuje procentowe jakkolwiek małe zmniejszenie się liczby szkół niepodzielonych o jednym nauczycielu (jednosówek).

W szkołach powszechnych wszelkich typów obowiązuje nauka następujących przedmiotów: 1) religii i nauki obyczajów, 2) języka węgierskiego, 3) rachunków i geometrii, 4) geografii, 5) historii (nauka historii kraju rodzimego i nauka obywatelska), 6) przyrody z wiadomościami gospodarczymi i nauką higieny, 7) rysunków, 8) śpiewu, 9) robót ręcznych i 10) ćwiczeń cielesnych.

Plan godzin sześcioklasowej szkoły powszechnej i jednoklasowej (niepodzielonej) szkoły powszechnej, przedstawia się następująco:

<table>
<tr><th rowspan="2">L.</th><th rowspan="2">NAZWA PRZEDMIOTU</th><th colspan="7">Szkoła podzielona</th><th colspan="7">Szkoła niepodzielona (jednoklasowa)</th></tr>
<tr><th>I</th><th>II</th><th>III</th><th>IV</th><th>V</th><th>VI</th><th>Razem</th><th>I</th><th>II</th><th>III</th><th>IV</th><th>V</th><th>VI</th><th>Razem</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Religia i nauka obyczajów</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>12</td><td colspan="2">1</td><td>—</td><td colspan="2">1</td><td></td><td>2</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Język węgierski . . .</td><td>10</td><td>10</td><td>10</td><td>9</td><td>7</td><td>7</td><td>53</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>3</td><td colspan="2">2</td><td>14</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Rachunki i geometria .</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>4</td><td>4</td><td>28</td><td>1½</td><td>1</td><td>1½</td><td>1</td><td colspan="2">1</td><td>6</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Geografia . . . . . .</td><td>—</td><td>—</td><td></td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>6</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>1</td><td colspan="2">1</td><td>2</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Historia . . . . . .</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>3</td><td>2</td><td>5</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td colspan="2">1</td><td>1</td></tr>
<tr><td>6</td><td>Przyroda . . . . . .</td><td>—</td><td>—</td><td>2</td><td>2</td><td>4</td><td>5</td><td>13</td><td>—</td><td>—</td><td colspan="2">1</td><td colspan="2">1</td><td>2</td></tr>
<tr><td>7</td><td>Rysunki . . . . . .</td><td>—</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>2</td><td>7</td><td>—</td><td>—</td><td colspan="2">½</td><td colspan="2">½</td><td>1</td></tr>
<tr><td>8</td><td>Śpiew . . . .</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>9</td><td colspan="2">½</td><td>—</td><td colspan="2">½</td><td>—</td><td>1</td></tr>
<tr><td>9</td><td>Roboty ręczne . . . .</td><td>—</td><td>1</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>2</td><td>7</td><td>—</td><td>—</td><td>½</td><td>—</td><td colspan="2">½</td><td>1</td></tr>
<tr><td>10</td><td>Ćwiczenia fizyczne . .</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td>12</td><td>—</td><td>1</td><td>—</td><td>—</td><td colspan="2">1</td><td>2</td></tr>
<tr><td></td><td>Razem</td><td>20</td><td>22</td><td>24</td><td>26</td><td>30</td><td>30</td><td>152</td><td>7</td><td>7½</td><td>9</td><td>9½</td><td>9½</td><td>9½</td><td>32</td></tr>
</table>

Plan nauczania w szkołach powszechnych z roku 1925 obowiązuje wszystkie szkoły państwowe, komunalne, prywatne i żydowskie. Szkoły wyznaniowe układają wprawdzie plan nauczania samodzielnie, stosują się atoli w zasadzie do zatwierdzonego przez Ministerstwo i zgodnie obowiązującego planu. Plan z roku 1925 ustalił równocześnie następujący cel szkoły powszechnej: „Celem szkoły powszechnej jest wychowanie Ojczyźnie religijnych, obyczajowych, rozumnych, uświadomionych patriotycznie obywateli, którzy winni posiąść zasadnicze elementy ogólnego wykształcenia i którzy umieliby swe wiadomości zużytkować w praktyce życia".

Dla mniejszości narodowych istnieją szkoły trzech typów: a) z językiem wykładowym danej mniejszości narodowej, przy czym nauka języka węgierskiego jest obowiązkowa; b) dwujęzyczne, w których w języku mniejszości naucza się nauk przyrodniczych i gospodarczych, rysunków i robót ręcznych, w języku węgierskim języka węgierskiego, geografii, historii i ćwiczeń fizycznych, a w obu językach rachunków i śpiewu; c) szkoły z węgierskim językiem nauczania, w których język danej mniejszości jest obowiązkowym przedmiotem nauczania [1]).

Stan szkolnictwa poszczególnych mniejszości według powyższych typów w roku 1930 przedstawia tabelka na str. 611.

Szkoła dokształcająca pełni na Węgrzech ważne zadanie w zakresie wychowania narodowego, tym więcej, że ze szkół powszechnych tylko 5% młodzieży przechodzi do szkół wydziałowych i średnich. W roku szkolnym 1924/25 korzystało z ogólnokształcących szkół dokształcających 178.048 dzieci, z rolniczych szkół dokształcających 98.346.

Na biblioteki w szkołach powszechnych każdy uczeń zapisujący się do państwowej lub komunalnej szkoły powszechnej obowiązany jest wpłacić jednorazowo przy wpisie 60 groszy. Z sum tych zakupuje się książki do tych bibliotek. Książki do bibliotek szkół powszechnych można zakupywać tylko takie, które otrzymały aprobatę władz oświatowych.

---

[1]) Szkoły typu A, B i C zostały ostatnio zastąpione jednolitym typem szkoły dla mniejszości narodowych, w której przedmioty matematyczne, przyrodnicze i gospodarcze będą nauczane w języku ojczystym dziecka, inne przedmioty w języku węgierskim (p. „Oświata i Wychowanie" Nr 2 z 1936 r., str. 161).

L.	MIEJSCOWOŚĆ NARODOWA	Typ. A	Typ. B	Typ. C	Razem
1	Niemcy	50	118	299	467
2	Słowacy	—	1	50	51
3	Serbowie (prawosławni)	28	5	—	33
4	Serbowie (katoliccy).	—	—	18	18
5	Chorwaci	—	3	21	24
6	Słoweńcy	—	3	1	4
7	Rumuni	—	3	7	10
	Razem	78	133	396	607

W węgierskim szkolnictwie powszechnym mogą być zatrudnieni tylko nauczyciele posiadający pełne, ustawami przewidziane, kwalifikacje. Dyplomy zagraniczne muszą być nostryfikowane. Przyjęcie do służby nauczyciela w szkołach powszechnych państwowych odbywa się przez nominację, w szkołach gminnych i wyznaniowych przez wybór W jednym i drugim wypadku przyjęcie obowiązuje na całe życie. Nauczyciel może być usunięty tylko w drodze dyscyplinarnej. Pierwsza pensja nauczycieli szkół powszechnych wynosi 125 pengö, (około 130 zł) i może dojść do 260 pengö miesięcznie. Awanse są automatyczne, najwyższą pensję osiąga się w 31 roku służby.

Nadzór nad szkołami powszechnymi wykonują władze miejscowe, państwowe i komunalne, przy czym władze miejscowe są niejako instancją pierwszą, państwowe i komunalne instancją drugą. Władzą państwową jest inspektor szkolny, którego obowiązkiem jest wizytowanie co najmniej raz do roku każdej szkoły w danym obwodzie szkolnym, osobiście lub przez swych zastępców, dopilnowanie, by ustawy i zarządzenia, jakoteż programy szkolne były wypełniane. Do obowiązków inspektora należy również nadzór nad nauczycielstwem. We wszystkich typach szkół powszechnych inspektor może wydawać bezpośrednio zarządzenia, w szkołach wyznaniowych przysługuje mu tylko prawo kontroli.

W roku 1929/30 ilość szkół powszechnych na Węgrzech wynosiła 6.824, z której to liczby było 1.184 państwowych, 2 komitatowe, 794 gminnych, 2.833 rzymskokatolickich, 132 grekokatolickich, 7 rzymsko i grekokatolickich, 1.098 reformowanych, 404 ewangelickoaugsburskich, 5 unijnych protestanckich, 44 prawosławnych, 2 unitariańskie, 159 izraelickich, 29 związkowych prywatnych, 54 przedsiębiorstw prywatnych, 51 prywatnych będących własnością właścicieli ziemskich i 28 prywatnych.

Liczba dzieci w tymże roku uczęszczających do szkół powszechnych wynosiła 931.908, z tej liczby do powszechnych szkół państwowych uczęszczało 202,560, do samorządowych 121,199, rzymsko-katolickich 363,242, grecko-katolickich 35,422.

W końcu wspomnieć należy o ustawie z 1928 r., która wprowadziła obowiązkową ośmioletnią szkołę powszechną od 6 do 14 roku życia i dwuletnią szkołę dokształcającą, przy czym zaznaczono, że klasa siódma i ósma w poszczególnych szkołach może być wprowadzona w latach 1930 — 1935 i musi zostać wprowadzona w latach 1935 — 1940. Od 1 września 1940 r. dzieci obowiązane będą do ukończenia ośmioklasowej szkoły powszechnej.

Stefan Truchim.

RADIOFONIA SZKOLNA WE WŁOSZECH.

Włoskie Ministerstwo Oświaty postanowiło w b. roku szkolnym wprowadzić jako uzupełnienie nauki śpiewu i muzyki w szkołach specjalną lekcję muzyki, nadawaną przez radio. Lekcje te mają być obowiązkowe zarówno dla szkół powszechnych, jak i średnich. J. M.

ZJAZD NARODOWEGO STOWARZYSZENIA OŚWIATOWGEO W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

W końcu czerwca i w początkach lipca odbył się w Portland, Oregon, 47 doroczny Zjazd „National Education", w którego programie dominowały — wedle słów sprawozdania — „optymistyczne i konstruktywne tematy".

Główny problem Zjazdu p. t. „ Wychowanie posuwa się naprzód" („Education moving forward") zagaił rektor Williamette University (Salen, Oregon), Bruce Baxter, pod hasłem: „Przyłóżmy energicznie ręki do wielkiego dzieła" („Strengthening our hands for the great work"). Porządek dzienny zapowiadał osiem posiedzeń plenarnych, z których poszczególne dzieliły się jeszcze na zebrania sekcyjne.

„Osiąganie nowych perspektyw" („Gaining a new perspektive") stanowiło temat pierwszego posiedzenia, na którym przewodnicząca Zjazdu, dr Agnes Samuelson, wygłosiła programowy referat p. t. „ Dlaczegośmy się tu zebrali?" („Why we have come"). Kanclerz Frederick M. Hunter, z Oregon State System of Higner Education, rzucił projekt „karty" przyszłej organizacji zawodu nauczycielskiego. Dwa następne przemówienia ujęto kolejno pod kątem gospodarzy Zjazdu i jego gości: „Coście tu powinni zobaczyć?" („What you should see here") sędziego z Portland Franka B. Reilly i „Czemu tu radzi jesteśmy?" („Why we are glad to be here") Mary C. Ralls, przewodniczącej wydziału nauczycieli szkolnych.

Zagadnienie łączności wychowania i demokracji, omawiane na drugim posiedzeniu, scharakteryzowała dr Samuelson w następujący sposób: „Jest to bez wątpienia najważniejsza sprawa w obecnym kryzysie. Jeżeli istnienie demokracji uzależnione jest od powszechnej oświaty i uświadomienia obywatelskiego, to demokracja winna energicznie dążyć do realizacji równouprawnienia, do oświaty dorosłych i likwidacji analfabetyzmu". Głównymi mówcami byli tu: dr. John W. Studebaker, minister oświaty w Stanach Zjednoczonych (U. S. Commissioner of Education) i A. J. Stoddard z Department of Superintendence, przewodniczący Komisji Polityki Oświatowej.

W debatach trzeciego posiedzenia umieszczone zostały sprawy nauczyciela i ucznia, jako „Budowanie mocniejszych fundamentów" („Building a stronger foundations"). Stosunek młodzieży do domu i szkoły, do kościoła i gminy, problem równości wychowawczej dla dzieci wiejskich, dzieci o specjalnych potrzebach i młodzieży wszelkich ras oświetlili liczni mówcy, a m. in.: A. L. Threlkold, przewodniczący Department of Superintendence, Effie I. Raitt, przewodn. American Home Economics Association, Mrs. B. F. Langworthy, przewodn. Narodowego Kongresu Rodziców i Nauczycieli, Anne Swenson ze State Department of Education, Minnesota. Sytuacja materialna nauczyciela, sprawy emerytalne, wolność akademicka znalazły odbicie w referatach reprezentantów organizacyi zawodowych i władz oświatowych.

Osobne posiedzenie zajął całokształt problemu młodzieży amerykańskiej, przy czym w toku dyskusji oświadczono, iż „odpowiedzi szukamy nie ze strony faszyzmu, komunizmu czy socjalizmu, jak przykładowo świadczą eksperymenty europejskie, ale — ze strony demokracji".

Następne zebranie zastanawiało się nad „Ulepszeniem programu" („Improving the program") ze szczególnym uwzględnieniem nowych potrzeb nauczania powszechnego oraz

pomocy, jakie przy jego rozwiązaniu przynoszą ostatnie badania. Poza tym dyskusja tyczyła się radia, kina i literatury młodzieżowej.

Zdobyczom nauk fizycznych i postępowi dobrobytu duchowego ludzkości poświęcono zebranie pod nazwą „Rozszerzenie granic" („Conquering new frontiers"), a kwestia współpracy czynników komunalnych (i innych) w dziale wychowania oraz „Ocena zagadnień narodowych" („Evaluation of National Issues") wypełniły dwa ostatnie posiedzenia tego bogatego i ze wszech miar interesującego Zjazdu oświatowego. T. J.

STANOWA KONFERENCJA PEDAGOGICZNA W MASSACHUSETTS.

W kwietniu r. b. odbyła się w Massachusetts State College ósma doroczna konferencja kierowników i wizytatorów szkolnictwa powszechnego. Konferencję otworzyła, jako przewodnicząca, Mrs. Florence I. Gay, inspektor szkolnictwa powszechnego w Massachusetts State Department of Education, powitanie uczestników konferencji wygłosił dr Hugh P. Baker, prezydent Kolegium, w imieniu wydziału szkolnictwa powszechnego, średniego i stanowych kolegiów nauczycielskich przemawiał dyrektor Frank W. Wright. Z pośród licznie zgłoszonych referatów zasługują na uwagę następujące: dr Marion Monroe, naczelny psycholog Pittsburgh Child Guidance Center: „Przewidywanie powodzenia i niepowodzenia w początkach nauki czytania"; William T. O'Rourke, bibliotekarz Brockton Public Library: „Nowe książki, które zechcecie przeczytać"; Joseph B. Egan, wychowawca naczelny w Harvard District, Boston: „Miejsce, jakie zajmuje kształcenie charakteru w programie szkoły powszechnej"; dr M. Monroe: „Diagnoza i leczenie wad czytania"; prof. Edwin H. Reeder z wydziału wychowania w uniwersytecie Vermont: „Kierownictwo wychowawcze w okresie depresji narodowej"; Hon. Charles S. O'Connor, członek Najwyższego Sądu, Massachusetts: „ Czy kultura etyczna wystarcza dzisiejszemu dziecku?" Wreszcie na zakończenie konferencji prof. Reeder wygłosił przemówienie p. t. „ Czy istnieją niezmienne wartości w zmieniającym się świecie?". T. J.

ZJAZD NARODOWEGO STOWARZYSZENIA DYREKTORÓW SZKÓŁ DLA DZIEWCZĄT.

Siedemnasty doroczny Zjazd „The National Association of Principals of Schools for Girls" zgromadził w Palmer House, Chicago, przedstawicieli zgórą siedemdziesięciu pięciu amerykańskich zakładów naukowych dla dziewcząt. Dwa główne tematy obrad zjazdowych głosiły: „Lektura i literatura" i „Religia i etyka w szkole średniej".

Siedem kierowniczek omawiało z rozmaitych punktów widzenia zasady lektury szkolnej i metody wytwarzania u młodzieży entuzjazmu dla książek. Jako pierwszy warunek wymieniono zamiłowanie nauczyciela do literatury, następnie — konieczność otoczenia wychowanek dobrymi książkami i dania pociągającego miejsca do czytania, wreszcie — podkreślono wagę budzenia w młodym pokoleniu ambicji twórczych, co ma się przyczynić do tym żywszej lektury dzieł innych.

W interesującej dyskusji, wynikłej po tych referatach, dziekan Laing z Graduate School of Arts and Literature of Chicago University, wygłosił przemówienie p. t. „Ocena literatury w szkole". Przedewszystkiem podkreślił silnie różnicę między studium literatury, jako takiej, a produkowaniem ceramiki, kostiumów, rekwizytów i t. p., co „może być pożyteczne pod kątem sztuki stosowanej, ale jest absolutnie bez znaczenia dla studiów literackich". Prelegent interpelowany oświadczył w dalszym ciągu, że wspomniane przez niego prace uboczne mogą posiadać wartość dla zrozumienia tła i epoki, lecz nie powinny być łączone z właściwą oceną samej literatury. Dziekan Laing wypowiedział się wreszcie za intensywną lekturą klasyków w połączeniu z ekstensywną lekturą nadobowiązkową.

Dyskusję na temat drugi, religii i etyki, otworzył Edward Pulling, kierownik Milbrook School, New York. Wyraziwszy na wstępie uznanie dla Biblii, jako zaprawy w etyce, mówca dodał jednak, iż potrzeby dnia dzisiejszego wymagają od młodzieży większego wysiłku przy rozwiązywaniu problemów etycznych. Zagadnienie to, w całości ujęte, winno wykorzystywać w pełni wszelki materjał dla osiągnięcia rozwoju etycznego. W charakterze metody bezpośredniej występują tu sytuacje, stwarzane celem wyrobienia w młodzieży należytego w tym kierunku doświadczenia (udział w samorządzie szkolnym, praktyka w instytucjach komunalnych i t. p.); droga pośrednia wymaga, aby praca personelu pedagogicznego we wszystkich klasach miała na widoku nauczanie etyki. Jest tu konieczne „jasne myślenie..... nie wystarcza być uczciwym byle jak, należy nim być w sposób mądry".

Dziekan Gilkey mówił o „religii szkolnej i religii osobistej", wysuwając trzy punkty. Po pierwsze, szkolne doświadczenie religijne winno nawiązywać do religijnych nawyków, właściwych wychowankom. Następnie, należy stwierdzić, że dla dzisiejszej młodzieży istnieje trudność dania religii słownego wyrazu, nawet jeśli jest ona żywotna w tej czy owej jednostce. A wreszcie religia szkolna może się stać podłożem dla religii osobistej.

Dziekan Edmonson ze School of Education, University of Michigan, mówił na temat: „Niektóre konieczne zmiany w szkole średniej". W r. 1920 było w średnich szkołach w Stanach Zjednoczonych cztery i pół miljona młodzieży, a w r. 1935 cyfra ta wzrosła do wysokości siedmiu miljonów. Otóż wypada stwierdzić, że większość tej młodzieży nie może zazwyczaj kontynuować dalej studiów i dlatego należałoby położyć większy nacisk na sprawy wychowania obywatelskiego ogromnych zastępów młodzieży amerykańskiej, niż na ich ściśle naukowy trening. T. J.

STATYSTYKA BIBLIOTEK SZKÓŁ PUBLICZNYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH A. P.

Urząd Wychowania w Stanach Zjednoczonych A. P. rozesłał do wszystkich inspektoratów szkolnych miejskich i okręgowych (county) kwestionariusz, dotyczący stanu i działalności bibliotek szkół publicznych za r. 1934/35.

Wspomniany Urząd Wychowania posiada statystyki biblioteczne, prowadzone nieregularnie, począwszy od r. 1870. Ostatnie dane statystyczne odnoszą się do r. 1929 i zostały opublikowane w r. 1930 p. t. „Statystyka bibliotek publicznych, instytucyj i szkół za r. 1929" — jako numer kolejny 37.

Z uwagi na to, że od r. 1870 liczba bibliotek w Stanach Zjednoczonych A. P. wzrosła tak, iż zaszła potrzeba przygotowania i zarejestrowania 11.000 oddzielnych raportów, ponieważ, dalej, organizacja ostatniego raportu za r. 1929 nie odpowiadała wymaganiom praktycznym w odniesieniu do różnych rodzajów bibliotek, wprowadzono, poczynając od r. 1934/35, nowy system układania statystyk bibliotecznych.

Odtąd będzie zaniechane jednoczesne zbieranie i drukowanie w jednym tomie danych, dotyczących wszelkich bibliotek, zostaną natomiast potraktowane osobno różne ich rodzaje, jako to: biblioteki szkół publicznych, szkół prywatnych, kolegiów, publiczne oraz instytucyj. Dane, odnoszące się do bibliotek publicznych, książnic publicznych oraz księgozbiorów instytucyj będą się ukazywały w osobnych biuletynach, podczas gdy biblioteki szkół prywatnych i kolegiów znajdą uwzględnienie w regularnych publikacjach statystycznych tych zakładów naukowych.

Ponadto, nowa metoda zbierania danych statystycznych o bibliotekach szkół publicznych polega na przesłaniu po raz pierwszy do wszystkich inspektoratów szkolnych formularzy celem zestawienia równoległego raportu o szkołach powszechnych i średnich, podczas gdy dawniej przesyłano formularz tylko dla szkoły średniej, dla powszechnej zaś — nie.

Poszczególne punkty nowego kwestionariusza za r. 1934/35 dotyczą takich kwestii, jak: stosunek proporcjonalny szkół i wychowańców na różnych poziomach naukowych, obsługiwanych przez biblioteki scentralizowane; liczba szkół, mających księgozbiory tylko w poszczególnych izbach klasowych; wielkość bibliotek scentralizowanych; osoba, sprawująca kontrolę; ilość tomów, przybyłych w r. 1934/35; czy jest biblioteka szkolna, czy ogólna publiczna; liczba bibliotekarzy, urzędujących regularnie („full-time librarians") lub połowicznie („part-time"); wysokość i źródło dochodów; wysokość i cel wydatków.

Zebrane w ten sposób dane ankietowe mają przynieść ogólny obraz praktyki bibliotecznej, stosowanej w różnych szkołach, oraz — systemu gospodarowania funduszami bibliotecznymi. T. J.

RADIOFONIA SZKOLNA W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ.

Radiofonia szkolna w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej rozwija się nader pomyślnie od r. 1928. Zakres jej programów jest nader obszerny i różnorodny. W niektórych stanach audycje szkolne wiążą się z nauczaniem poszczególnych przedmiotów; w innych stacje nadawcze uwzględniają w swych programach szkolnych raczej zagadnienia ogólne, jak wychowanie obywatelskie, higienę, nauki społeczne, sztukę dramatyczną itp. Poważna ilość audycji szkolnych służy umuzykalnieniu młodzieży.

Charakterystyczną cechą radiofonii szkolnej w Stanach Zjednoczonych jest udział w audycjach samej młodzieży szkół średnich i kolegiów, nawet uczniów klas najniższych. Dla nawiązania bliższego kontaktu szkoły z radiem otrzymują nauczyciele i uczniowie broszurki, dotyczące audycji szkolnych. J. M.

BIURO POPRAWCZE DLA DZIECI W NOWYM JORKU.

Burmistrz New Yorku City, Fiorello La Guardia, zainicjował Międzywydziałowy Urząd Koordynacyjny Opieki nad Dzieckiem (Inter-Departmental Co-ordinating Board for Child Welfare), który z kolei utworzył Biuro poprawcze dla dzieci (Bureau of Children's Adjustment) przy sądzie dla nieletnich.

Na czele nowego urzędu stanął sędzia John Waren Hill, przewodniczący sądu do spraw rodzinnych, a kierownictwo Biura objęła Miss Hildreth przy współudziale trzech asystentek, posiadających specjalną praktykę pedagogiczno-społeczną i kryminologiczną (Bureau of Attendance in New York City Board of Education, Crime Prevention Bureau in New York City Police Department, Police Department's Juvenile Aid Bureau).

W myśl planu opracowanego dla nowego urzędu, pewne sprawy będą automatycznie podlegały jego kompetencji (wykroczenia i występki domowe z oskarżenia rodziców dzieci i innych), przy czym stosowana ma być taka metoda, któraby nie zaprowadziła młodego delikwenta przed sąd, a nawet mogła skłonić osoby zainteresowane do wycofania złożonej skargi. Po rozpatrzeniu każdego poszczególnego przypadku, sędziowie władni są skierować sprawę nieletniego do „Biura poprawy", wówczas sprawa może być wykreślona z rejestrów sądowych za zgodą skarżących. Idzie o to, aby dziecko, które wykazało poprawę, nie musiało dźwigać w późniejszym życiu ciężaru swej występnej przeszłości.

Z akcją nowego urzędu ma być skoordynowana działalność prywatnych instytucji opieki nad dzieckiem za pośrednictwem eksprzewodniczącego Izby adwokackiej w Nowym Jorku, C. C. Burlinghama, twórcy t. zw. „Intake Bureau", do którego będą kierowane dzieci — przestępcy. T. J,

KONFERENCJA DLA UCZCZENIA TRZECHSETLECIA UNIWERSYTETU HARVARD.

W pierwszej połowie września r. b. odbyła się w Cambridge (Stany Zjednoczone A. P.) konferencja 75 znakomitych uczonych — w tym czternastu laureatów Nobla — jako jedna z czterdziestu zgórą manifestacji, projektowanych w ciągu bieżącego półrocza w związku z trzechsetnym jubileuszem powstania słynnego uniwersytetu Harvard. Konferencja ta była jednocześnie najsłynniejszym zjazdem naukowym, jaki się odbył kiedykolwiek w Stanach Zjednoczonych, Europę reprezentowało 47 prelegentów, Stany Zjednoczone — 21, Japonję, Chiny, Australję, Argentynę i Kanadę — 7. Z poszczególnych krajów miała w Cambridge Anglia — 12 przedstawicieli, Niemcy — 10, Francja — 6, Szwajcaria — 5, Włochy — 4, Dania, Szwecja, Szkocja, Kanada, Japonia — po 2, Holandia, Norwegia, Czechosłowacja, Austria, Australia, Argentyna i Chiny — po 1 przedstawicielu. Z laureatów Nobla brali udział następujący uczeni: Albert Einstein, fizyka, Stany Zjednoczone; Niels Bohr, fizyka, Dania; Hans Fischer, chemia, Niemcy; Artur H. Compton, fizyka, Stany Zjednoczone; sir Frederick G. Hopkins, fizjologia i medycyna, Anglia; Robert A. Millikan fizyka, Stany Zjednoczone; Friedrich Bergius, chemia, Niemcy; August Krogh, fizjologia i medycyna, Danja; Theodor Svedberg, chemia, Szwecja; Otto Warburg, fizjologia i medycyna, Niemcy; Karl Landsteiner, fizjologia i medycyna, Stany Zjednoczone; Hans Spemann, fizjologia i medycyna, Niemcy; Edgar D. Adrian, fizjologia i medycyna, Anglia; Werner Heisenberg, fizyka, Niemcy.

Sesje naukowe konferencji trwały przez dwa tygodnie, a tematem ich były: fizyka i chemia, biologia, matematyka i astronomia, nauki społeczne i humanistyczne. Mówcy dyskutowali głównie zasadnicze problemy naukowe i społeczne, nie zaś — poszczególne strony stosowanej wiedzy. Najnowsze postępy badań laboratoryjnych w zakresie tajemnic życia ludzkiego i jego niedomogów omówiło trzynastu najwybitniejszych specjalistów. Profesorowie Einstein, Bohr i Heisenberg zdawali sprawę ze swych ostatnich odkryć w dziedzinie fizyki teoretycznej, prof. Millikan i Compton przedstawili nowe zdobycze naukowe w zakresie promieni kosmicznych. Astronomia i kosmogonia znalazły się w jednej grupie z matematyką, przy czym w charakterze gości wystąpili reprezentanci czterech towarzystw amerykańskich, a mianowicie: The American Mathematical Society, The Mathematical Assiociation of America, The Institute of Mathematical Statistics i The American Astronomical Society. Wygłoszono ponadto szesnaście prelekcji z dziedziny archeologii, historii, filologii, literatury, filozofii, religii i prawa. Końcowe zebranie konferencji t. zw. „Sympiosium" poświęcono omówieniu stosunków kulturalnych i instytucjonalnych, istniejących między Europą i Bliskim Wschodem.

T. J.

STUDIA POLONISTYCZNE NA UNIWERSYTECIE COLUMBIA W NEW-YORKU.

Studia polonistyczne na wydziale języków wschodnio-europejskich Uniwersytetu Columbia w New-Yorku prowadzone pod kierownictwem prof. I. D. Prince'a zostały wskutek znacznego zwiększenia liczby słuchaczy rozszerzone i zorganizowane na równi ze studiami innych języków. Jak o tym głosi zawiadomienie ze strony Uniwersytetu istnieją różne możliwości odbycia nauki języka i literatury polskiej, a więc:

1. Dla tych, którzy z różnych względów na studja do Nowego Yorku przybywać nie mogą i dla tych, którzy stopni uniwersyteckich nie potrzebują, Uniwersytet Columbia zorganizował nauczanie gramatyki języka polskiego drogą korespondencyjną. Kurs ten został przygotowany z pomocą dr. Marii Patkaniowskiej z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

2. Studenci Uniwersytetu Columbia, starający się o uzyskanie stopnia Bachelor of Arts, mogą teraz specjalizować się w zakresie polonistyki jako przedmiotu głównego.

3. Kandydaci na nauczycieli języka polskiego w szkołach amerykańskich mogą studjować obecnie w Teachers College, Columbia University, łącząc wykłady literatury i języka polskiego ze zwyczajnymi wykładami z dziedziny nauk ścisłych i pedagogii, przepisanymi przez State Boards of Examiners.

4. Absolwenci kolegiów mogą specjalizować się w zakresie polonistyki jako przedmiotu głównego, celem uzyskania stopnia Master of Arts. Studia trwają około jednego roku.

5. Mogą oni także uzyskać stopień doktora filozofii w zakresie polonistyki jako przedmiotu głównego. Studia na jednym z uniwersytetów polskich będą im w pełni zaliczone, pod warunkiem spędzenia conajmniej jednego roku szkolnego w Uniwersytecie Columbia.

Oprócz powyższego programu, przeznaczonego dla studentów, studiujących język i literaturę polską jako przedmiot główny, Uniwersytet Columbia przewiduje kurs języka polskiego jako przedmiotu pobocznego dla studentów innych wydziałów, jak prawa, medycyny, nauk ścisłych, socjologji, architektury, dziennikarstwa i t. p. Specjalna pomoc ofiarowana jest studentom, zamierzającym pracować nad tłumaczeniami z języka polskiego na angielski, oraz poświęcającym się ściślejszym studiom jednej z dziedzin wiekowgo dorobku kulturalnego Polski i jej udziału w rozwoju cywilizacji świata.

E. Z.

KURSY WAKACYJNE W „COLUMBIA UNIVERSITY".

Grono profesorskie kursów wakacyjnych, zorganizowanych tego lata przez znaną uczelnię nowojorską Columbia University, składało się z ośmiu uczonych zagranicznych i całego szeregu profesorów dwudziestu dwóch wyższych szkół północno-amerykańskich (uniwersytetów, kolegjów, szkół normalnych). Grupę zagraniczną reprezentowali profesorowie: Georges Ascoli, Sorbona, literatura francuska; Arnold D. Mc Nair, Cambridge, prawo międzynarodowe; Georg Wolff, Düsseldorf, Oberstudien Direktor, matematyka; Enrico Fermi, Rzym, członek włoskiej Akademii Królewskiej, fizyka teoretyczna; Artur Loria, Florencja, powieściopisarz i krytyk, literatura; William H. Alexander, Alberta (Kanada), języki klasyczne; Harold L. Humphreys, Toronto, języki romańskie; Florence S. Dunlop, Ottawa, psychologia.

Prof. E. Fermi kierował pracą w dziedzinie zjawisk jądrowych oraz ich interpretacji teoretycznej, a dalej — promieniotwórczości naturalnej i sztucznej. Prof. A. Loria prowadził dwa kursy akademickie: „O literaturze włoskiej w w. XIX" i „O bieżących tendencjach literackich i artystycznych oraz ich związku z obecnymi warunkami we Włoszech". Prof. Mc Nair opisał istotę prawa międzynarodowego, zasady i normy, kierujące stosunkami między państwami, ze szczególnym uwzględnieniem prawa traktatowego. Dr. G. Wolff brał udział w konferencjach i dyskusjach z członkami „Teachers College" nad aktualnymi kwestiami nauczania matematyki. Ponadto wygłosił on kurs o korelacji między matematyką, z jednej strony, a fizyką i mechaniką oraz sztuką — z drugiej. Trzeci wreszcie jego kurs był poświęcony dyskusji nad metodą nauczania matematyki w średnich szkołach niemieckich. Dwa kursy akademickie miał prof. G. Ascoli: „O Wiktorze Hugo" i „O francuskiej poezji, prozie i teatrze w w.: XIX". Prof. W. H. Alexander mówił o literaturze greckiej: „Od Homera do Lukiana". Prof. H. L. Humphreys wyjaśnił kwestie języka starofrancuskiego dla początkujących. Metody nauczania w klasach specjalnych stanowiły temat prelekcyj prof. F. S. Florence.

Na kursy wakacyjne „Columbia University" przybyło 700 słuchaczy z różnych uczelni północno-amerykańskich.

T. J.

AKCJA KULTURALNA BOSTOŃSKIEGO MUZEUM SZTUK PIĘKNYCH.

„Division of Extension of the Boston Museum of Fine Arts" wespół z „Radcliffe Graduate School" opracowała dla czterech miejscowych szkół średnich plan, mający na celu zapoznanie młodzieży tych zakładów naukowych z wielkimi dziełami sztuki w związku z historią, literaturą i językiem łacińskim.

Mając na względzie realizację wspomnianego planu, utworzono dwa stypendia dla wybitnych słuchaczy Radcliffe School, którzy byliby zatrudnieni w Muzeum przez okres letni. Stypendyści mają okazać pomoc przy korelowaniu odpowiednich materiałów dla instruktorów muzealnych, mających wygłaszać w klasach szkolnych pogadanki, ilustrowane przezroczami. Nowy eksperyment kulturalny będzie przeprowadzony w czterech szkołach w Massachusetts, a mianowicie: Girls'High Schol, Dorchester High Schol, Jamaica Plain High Schol i Boys' English High Schol.

Według opinii p. Holliday Webb, inspektorki bostońskiego „Division of Extension", istniejące muzea sztuki miały zawsze trudności w dotarciu do masy młodzieży zwłaszcza szkół średnich, ze względu na przeładowanie programów naukowych oraz kłopoty natury komunikacyjnej. Natomiast obecnie będą delegowani do szkół specjalni prelegenci, którzy wygłoszą pogadanki ściśle związane z przerabianym materjałem programowym. Tak więc, w grupie tłumaczącej „Eneidę" Wergiliusza instruktor muzealny wyświetli w klasie przezrocza, ilustrujące wydarzenia, związane z tą epopeją, bóstwa tam występujące, oraz tło Rzymu Wergilowego, dokoła którego osnuje swój wykład. Takie pogadanki mają realizować dwojaki cel: podniesienie zainteresowania młodzieży klasyczną łaciną i wprowadzenie uczniów w dziedzinę wielkich dzieł sztuki.

„Worcester Art Museum", dzięki poparciu „Carnegie Corporation", przygotowało serię doskonałych fotografii i reprodukcji, związanych z kursami, prowadzonymi w szkołach przygotowawczych. Inne muzea (Metropolitan, Broklyn, Cleveland) również podjęły akcję w kierunku uzgodnienia swoich zamierzeń z wysiłkami szkół. Specjaliści z różnych dziedzin historii i literatury przygotowują, po naradach z nauczycielami szkół publicznych i prywatnych, odpowiednie ilustrowane cykle, przy czym jednostkę wykładową tworzy pogadanka, grupa fotografii i bibliografia. T. J.

CZYSTOŚĆ W SZKOLE W GUATEMALI.

W Guatemali sięgnięto do dość drastycznych środków, aby przyzwyczaić dzieci do czystości. Każdego ranka dzieci są starannie badane; otrzymują one stopnie w stosunku do czystości ubrania, zębów, uszu i t. d. Stopnie te sumuje się w końcowym świadectwie i na ich podstawie wyznacza się wysokość opłaty za szkołę.

R. M.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM OGÓLNO-PEDAGOGICZNYCH.

W numerze 2 (26) kwartalnika „Z r ą b" ukazał się ciekawy artykuł dr Andrzeja Zanda, zatytułowany: „Współczesny kryzys kulturalny a szkolnictwo". W artykule tym dr Zand wykazuje rolę, jaką we współczesnym kryzysie kulturalnym zajmuje szkolnictwo, pojęte jako czynnik wzmagający lub hamujący tempo rozwoju kryzysu.

Autor stwierdza, że kryzys kulturalny obecnych czasów nie jest z dostateczną wnikliwością obserwowany i rozważany przez społeczeństwo, wskutek istniejącego równolegle kryzysu gospodarczego. Kryzys gospodarczy silnym nabrzmiewaniem swych problemów odciąga uwagę społeczną od zjawisk i przemian kulturalnych i pochłania ją, nie pozostawiając miejsca na inne zainteresowania.

Zdaniem autora kryzys kulturalny już od kilkunastu lat objawia się w społeczeństwie pod postacią zaniedbywania w sztuce, w prasie, w literaturze, w życiu towarzyskim poważniejszych i głębszych zagadnień. Płytkość cechuje formy życia społecznego i twórczości artystycznej, wyraźnie zaznacza się skłonność do omijania wszelkich głębokich problemów.

Takie wchłanianie przez społeczeństwo mało ważkich kulturalnie elementów pociąga za sobą przemianę psychiki społecznej, przerzedzenie się przedwojennych kadr inteligentów na korzyść grupy nowego typu psychicznego, typu półinteligenta.

Inteligenta przedwojennego charakteryzował przede wszystkim szeroki horyzont myślowy, wszechstronność zainteresowań, skłonność do głębokich analiz teoretycznych, przy jednoczesnej niechęci do czynu. Struktura psychiczna nowego ideału człowieka jest zasadniczo odmienna, człowiek ten bowiem jest właśnie człowiekiem czynu, jedynie akcję i ilość doznań uważającym za najlepsze argumenty życiowe. Nie docenia natomiast mocy i wartości myśli teoretycznej. Poziom tego nowego człowieka niższy jest zdaniem autora od poziomu przedwojennego inteligenta.

Istnieje wiele przyczyn, które złożyły się na powstanie nowego typu człowieka. Analizując je, autor dochodzi do przekonania, że najbardziej ważkimi przyczynami są wogóle wszystkie pozostające w związku z procesami rozwoju nowoczesnego życia. Rozrost miast wytwarza nowe układy społeczne wraz z ich specyficznymi potrzebami kulturalnymi. Wzmagające się tempo życia w wielkich miastach, wzrost walki o byt, wykorzystywanie każdej ilości czasu do uzyskania we współzawodnictwie jak największych zysków materjalnych, pociągają za sobą dążenia do uproszczenia i ułatwienia pracy. Dla przeżyć intelektualnych mieszkańcy wielkich miast mają zbyt mało czasu, stąd miejsce w ich zamiłowaniach zajmują przeżycia i doznania emocjonalne, płytsze od tamtych.

Specjalizacja życia zawodowego, które w swym dążeniu do mechanizacji i racjonalizacji, komplikuje się jako całość, nadaje odcinkom pracy ludzkiej piętno prymitywizmu. Czynności specjalisty ograniczone wytkniętym mu wąskim zakresem działania, siłą rzeczy powtarzają się i bezustannie wykonywane stają się prymitywnymi.

Zdaniem więc autora, specjalizacja w dziedzinach naukowej i gospodarczej, rozrost ośrodków wielkomiejskich, wzmożone napięcie nerwowe, tempo życia, prowadzą do rozluźnienia kontaktu między ścisłą wiedzą a masą społeczną. Psychika społeczna zaabsorbowana wyścigiem pracy obniża się do poziomu półinteligenckiego.

Okres powojenny powiększył jeszcze natężenia wspomnianych procesów. Stąd też starsze pokolenia widzą w młodszych grupę półinteligentów, których zainteresowania w wieku młodzieńczym nie wybiegają poza sport, muzykę taneczną, kinoteatr, czyli wogóle typ najpłytszych zainteresowań i rozrywek.

Autor analizuje dalej wpływ szkolnictwa na kryzys kulturalny, rozważając kolejno wszystkie stopnie szkół.

Zdaniem autora nawet najidealniej ukształtowana szkoła powszechna daje swym wychowankom zespoły tradycją uświęconych pojęć i rozumowych szablonów, Doprowadza w ten sposób ich poziom kulturalny do pewnej przeciętnej społecznej, która umożliwia rozwój dalszego wykształcenia. Otóż gdy ilość wychowanków w jednej klasie przekraczą właściwe normy ilościowe, które autor określa jako 25 — 30 wychowanków, następuje ze względów technicznych nauczania, przerost użycia szablonów i schematów, w konsekwencji czego szkołę opuszczają wychowankowie o płytkim nawarstwieniu kulturalnych wartości. Nie mogą także rozwinąć należycie swej dyspozycji intelektualnej i woluntarystycznej. Zamiast psychiki pełnowartościowej, powstaje psychika zniekształcona jednostronnie. Jedynie nadanie szkolnictwu powszechnemu odpowiedniej ilości środków i sił fachowych, może postawić je na takim poziomie, aby rzeczywiście ułatwiało dojrzewanie psychiczne wychowanków.

W szkolnictwie średnim zaobserwować można dążenie do aktualizacji nauki, do ściślejszego związania jej z życiem. Wyraża się to w licznych zmianach programowych, w rozwoju systemu dyskusyjnego, redakcyjnego, programatycznego.

Jednocześnie położony został nacisk na dziedzinę wychowawczą. Szkoła powinna przygotowywać młodzież do pracy społecznej, wyrobić w niej poczucie patriotyzmu i zdolności organizacyjne.

Zdaniem autora zmienił się cel społeczny nowej szkoły w zestawieniu ze szkołą dawną. Szczupła ilość uczniów w dawnej szkole umożliwiała wyrabianie elity. Obecnie wobec wzmożonej frekwencji w szkołach średnich wytworzenie elity zeszło na plan drugi, ustępując miejsca konieczności podciągnięcia uczniów do pewnego wspólnego poziomu, dania im minimum wykształcenia.

Autor wyciąga następujący wniosek, jeżeli chodzi o szkoły średnie: szkoła średnia przestała być elitarną, a stała się niejako dalszym ciągiem szkoły powszechnej, podnosząc ogólny poziom jak najszerszych warstw społecznych.

Szkoły wyższe w konsekwencji zmiany szkół średnich, same uległy przemianom, stały się uczelniami masowego przyspasabiania fachowców. Zanikł dotychczasowy system swobodnego wyboru przez studenta przedmiotów w zakresie danej nauki. Rodzaj przedmiotów do studjowania jest teraz ściśle wyznaczony, a sprawdzian pracy seminaryjnej ustąpił pierwszeństwa sprawdzianowi egzaminowemu.

Zdaniem autora rezultatem tych wszystkich przemian, jest bezwiedne współdziałanie szkolnictwa wszystkich stopni w pogłębianiu kryzysu kulturalnego. Wiedza przekazywana coraz wzrastającym rzeszom wychowanków, staje się coraz bardziej powierzchowna, hamuje rozwój struktury psychicznej, która cechowała przedwojennego inteligenta. Programy, podręczniki i metody wychowawcze stoją w szkołach średnich i powszechnych na bardzo wysokim poziomie dydaktycznym, a mimo to nie można zaobserwować współmiernych rezultatów wychowawczych.

Ogólnie rzecz biorąc, powiedzieć można, że stare formy kulturalne się przeżywają, a nowe jeszcze się nie wytworzyły, z czego wynika, że społeczeństwo stoi wobec nowej kultury, w której odnajdą się zapewne częściowo i dawne wartości. Przy czym typ współczesnej młodzieży, w porównaniu z dawnym, jeżeli chodzi o kwalifikacje kulturalne, znacznie mniej wartościowy, półinteligencki, znalazł się w owym przejściowym okresie ścierania się kultur. Okres ten może zresztą doprowadzić do powstania nowej ery kulturalnej.

W tym samym numerze „Zrębu", w artykule zatytułowanym „Anachronizmy selekcji", p. Jan Nowakowski daje wyraz poglądowi, stwierdzającemu anachronistyczność, przeżycie się obcych form oceny uczniów, jakimi są świadectwa szkolne. Sprawa ta napozór wewnętrzno-szkolna, dotycząca uczniów i nauczycieli, jest w istocie swej społeczna, dociera do rodzin i wyraża w śród nich swoje specyficzne znaczenie.

Świadectwo jest wyrazem sądu o uczniu, a jednocześnie troski o selekcję. Stwierdza ono, że uczeń opanował ilość wiedzy wyznaczoną na dany okres nauczania. I to opanował nie jako oderwana jednostka, lecz na tle ogólnego wyniku całej klasy. Wynik ten jest niewątpliwie ważny, nie stanowi jednak o możliwości spełnienia tych wymogów, jakie życie może zażądać od danego ucznia.

Strona wychowawcza ukryta jest w rubryce: „sprawowanie", rubryce zbyt szczupłej w zestawieniu z tym, co się pod tym słowem rozumie, z dojrzałością moralną wychowanka, z jego stosunkiem do pracy, z objawieniem się w nim instynktów społecznie wartościowych. Wobec tego rozmiaru zagadnień przy małej możności oceny powstają dla wychowawców wielkie trudności w szukaniu kryterium dla oceny wychowanka.

Zdaniem autora stosowanie obniżenia stopnia ze sprawowania, jako kary za ten, czy inny zły czyn jest pedagogicznie błędne, nie zostaje bowiem w taki sposób ustalone czy istotnie wychowanek osiągnął pod wpływem szkoły dostateczną wartość moralną.

Autor zacieśnia omawianie zagadnienia do zakresu szkoły średniej. Stwierdza, że tworzenie u wstępu do szkoły sieci ocen, ma na celu dobór materjału, który przez oka tej sieci dostaje się do niej. Celem więc wartościowania u progu szkoły jest, aby dostały się do niej jedynie jednostki o cechach społecznie pożądanych. Szkoła średnia ma za zadanie przygotowanie inteligencji, i jako taka nie jest w założeniach swych zbliżona do typu szkół powszechnych. Ocena wychowanków zależy od treści, jaką nadaje się słowu „inteligencja". Dawniej było to znaczenie intelektualistycznych wartości, dziś kryterium to uległo zmianie. Odpadł przede wszystkiem typ inteligencji tradycyjnej i w miejsce koncepcji intelektualistycznej pojawiła się koncepcja personalistyczna.

Szkoła średnia powołana jest do uprawy instynktów społecznych swych wychowanków, do wyrobienia w nich zdolności spełniania trudnych zadań społecznych. Powołana jest więc do selekcji młodzieży, ale według kryteriów wynikających z przyszłej roli młodzieży w społeczeństwie.

Szkoła średnia zdaniem autora tej swojej roli nie spełnia. Proporcja między zadaniami szkoły: nauczania i wychowania, mimo teoretycznego przesunięcia nacisku na wychowanie w praktyce nie wykazuje widocznych rezultatów tego przesunięcia. Równowaga szans uczniów w szkole zachwiana jest na korzyść typu tradycyjnego: minimum konieczne zdolności i nieczynienie złego. O ile wychowanek postępuje w myśl podobnych wymagań—krata selekcji otwiera się i przepuszcza go wyżej. Chłopak udzielający się pracy społecznej w szkole, koleżeński i odważny, będzie miał mniej szans do posuwania się wzwyż, niż równych zdolności sobek, który stara się wyłącznie o zdobycie stopnia dostatecznego z tego, czy innego przedmiotu.

Ocena kwalifikacyjna przeważnie omija stosunek jednostki wychowywanej do zbiorowości. Wyrobienie społeczne i zdolności organizacyjne nie stanowią dość ważnego sprawdzianu przy selekcji. Wynika to, obok przyzwyczajenia do takiej oceny samego jury oceniającego, także i z tego faktu, że jedynie klasy i lekcje są zasadniczą częścią składową szkoły, reszta to raczej zewnętrzna nadbudowa. I dlatego nie tylko uczniów, lecz i wychowawców ocenia przede wszystkim z punktu widzenia umiejętności prowadzenia lekcyj. Problem więc selekcji obecnie stosowanej tkwi korzeniami swymi, nie tylko w kryteriach oceny i formach świadectwa, ale daleko głębiej — w samej strukturze szkoły.

W n-rze 8/9 miesięcznika „G i m n a z j u m" znajduje się krótki artykuł Dr Juliusza Krzyżanowskiego p. t. „O standaryzację ocen prac maturalnych". Autor dowodzi, że

 w ocenie prac maturalnych, rozpiętość skali ocen powinna być rozszerzona i pozostawiać obszerną strefę pomiędzy pomyślnym a niepomyślnym wynikiem. Ocena ostateczna winna opierać się na sumie ocen i to ocen dokonywanych na podstawie stałych kryteriów, które autor nazywa „aspektami" pracy. Zdaniem autora metoda oceny nie jest dostatecznie unaukowiona. Czterostopniowa skala ocen (2 — 5) nie wyraża ilościowego ujęcia rodzajów prac, lecz jest jakościowa i podając ostateczny wynik oceniania, pomija proces na podstawie którego wynik został ustalony.

Nie jest rzeczą wiadomą jak wysoko kwalifikować np. formę pracy i jakie jej w stosunku do treści przypisywać znaczenie. Każda praca przedstawia szereg „aspektów", które nie mogą być uwzględnione z powodu szczupłości skali ocen. Reforma metody oceny prac, powinna zdaniem autora składać się z kilku momentów: 1) wyodrębnienie poszczególnych „aspektów" pracy (np. słownictwo, styl, materjał faktyczny), 2) oznaczenie maximum punktów dla każdego aspektu, 3) technika odliczania punktów, 4) oznaczenie strefy granicznej w zakresie zdania i niezdania egzaminu.

Autor wierzy, że metoda ta uobjektywniłaby ocenę prac i nadała im stałą formę, o standardowym traktowaniu kryteriów.

Juliusz Znaniecki.

PRZYJMOWANIE UCZNIÓW DO ANGIELSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH.

Według opinii nauczycieli powinna istnieć w wyższym stopniu, niż dotychczas, współpraca między nauczycielem szkoły powszechnej i średniej przy przyjmowaniu uczniów do szkół średnich. Nauczyciel szkoły, z której uczeń wychodzi, może lepiej ocenić inicjatywę, żywość umysłu i wytrwałość, czynniki ważne dla powodzenia w gimnazjum, niż to czyni egzamin piśmienny. Dlatego też oceny nauczycieli szkół powszechnych powinny mieć znaczny wpływ na selekcję nowowstępujących. Nauczyciele szkoły powszechnej powinni brać udział w komisji egzaminacyjnej nietylko jako doradcy, lecz jako członkowie o pełnym głosie. Nie powinni jednak stanowić większości komisji, której zadaniem nie jest ocena pracy szkoły powszechnej, lecz selekcja dzieci, najbardziej nadających się do kształcenia w szkole średniej. Obecność nauczycieli szkoły powszechnej powinna tylko zapewnić oparcie egzaminu na podstawach pracy w szkole powszechnej.

Personel szkoły średniej powinien być przedewszystkiem odpowiedzialny za niepowodzenia uczniów; w przypadkach wątpliwości lub trudności powinien współpracować psycholog. O ile pożądane jest przeniesienie ucznia do innej szkoły, należy to czynić w końcu roku i tylko po porozumieniu wzajemnem wszystkich nauczycieli, uczących dane dziecko.

(Education, June 12 1936). R. M.

KWALIFIKACJE NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO.

Pewne wpływowe czynniki w Anglii wyrażają opinię, że nauczyciel nie powinien specjalizować się jedynie w zakresie wychowania fizycznego. Przedmiot ten jest jakoby zbyt wąski dla specjalizacji, przy tym nauczyciel, starzejąc się, przestaje być wydajny w całej pełni. Przeciw temu poglądowi znajdujemy w „Education" artykuł, stwierdzający, że tego rodzaju zdania hamują rozwój wychowawczy; przy takim nastawieniu pieniądze, wydane na wychowanie fizyczne w szkole, w mniejszym lub większym stopniu będą zmarnowane. Autor artykułu zwalcza to nastawienie, opierając się na dodatnich wynikach, osiągniętych w Kolegiach Wychowania Fizycznego dla nauczycielek, o trzyletnim kursie nauki, i na wydajności pracy absolwentek tych kolegiów, czy to jako nauczycielek w szkołach, czy organizatorek wychowania fizycznego w ośrodkach, zarządzanych przez lokalne władze wychowawcze.

Praca wyspecjalizowanych nauczycieli w niektórych szkołach wykazała, że wychowanie fizyczne dopiero wtedy osiąga najwyższy poziom, gdy prowadzone jest przez specjalistę, odpowiedzialnego za jego organizację w całej szkole. Większe szkoły wymagają paru nauczycieli, wtedy tym drugim może być nauczyciel nie-specjalista; jednakże ogólna organizacja i kontrola nauczania oraz koordynacja wychowania fizycznego i opieki lekarskiej wymaga sprawności, wiedzy i doświadczenia, które zdobyć może tylko nauczyciel, poświęcający cały swój czas temu przedmiotowi.

Wychowanie fizyczne w obecnej dobie wyszło poza okres gimnastyki i ćwiczeń fizycznych. Nauczyciel musi posiadać wysoki poziom wykształcenia ogólnego, przeszkolenie przyrodnicze i humanistyczne, oraz najwyższe walory osobiste. Musi posiadać wiedzę i zrozumienie w zakresie anatomii, funkcjonowania ciała ludzkiego, anormalności ciała dziecięcego i ich leczniczego traktowania.

Niesłuszny jest zarzut, jakoby nauczyciel z wiekiem tracił swą wydajność. Dotyczyć to może własnej sprawności fizycznej, jednak ważniejsze od tej sprawności są wiedza, wyszkolenie i doświadczenie. W wychowaniu fizycznym ważniejsza jest ocena sprawności ucznia, niż sprawność nauczyciela. Wskazują na to wspaniałe wyniki, osiągane w kolegiach wychowania fizycznego, gdzie nauczają właśnie starsi doświadczeni nauczyciele. Wartością wychowawczą nie jest prosta instrukcja, jak w podręczniku, którą uczniowie mają naśladować, lecz naukowe podstawy i estetyczna ocena, które wymagają wiedzy i uzdolnień w tym samym przynajmniej stopniu, co inne przedmioty programu.

Małe zrozumienie znaczenia wychowania fizycznego wyraża się w tem, że absolwentki Kolegium Wychowania Fizycznego płatne są jak niedyplomowane nauczycielki (Education. 1936). R. M.

UNIWERSYTETY W NIEMCZECH W ŚWIETLE OPINJI ANGIELSKICH PROFESORÓW.

„Universities Review" poświęca artykuł uniwersytetom niemieckim. Od czasu przewrotu praca uniwersytecka w Niemczech uległa całkowitej zmianie. Na 7,000 profesorów w 23 uniwersytetach i pokrewnych instytucjach usunięto przeszło 1,300; wielu usunęło się dobrowolnie, lub przeniesiono ich dyskretnie w stan spoczynku. Ilość studentów znacznie zmalała; cenzus polityczny stosowany jest zarówno do profesorów, jak do studentów. Uniwersytet niemiecki zdaniem autorów artykułu, trzech wybitnych profesorów angielskich, jest z jednej strony „pułkiem, przygotowującym się do wojny, z drugiej intelektualnym obozem koncentracyjnym".

(The Journal of Education. June 1936). R. M.

PROBLEM MŁODZIEŻY W STANACH ZJEDNOCZONYCH A. P.

Prace Amerykańskiej Komisji Młodzieżowej (American Youth Commission) zostały obecnie zakończone w pierwszym, preliminaryjnym stadium i przyniosły, według fachowej opinii, najgłębszą analizę tego zagadnienia, jaka była w ogóle podejmowana w ostatnich czasach. Zebrane materjały oświetlają sprawę z różnych stron, ukazując kolejno stan bezrobocia młodzieży północno-amerykańskiej, jej warunki higieniczne, możliwości oświatowe, przestępczość i wczasy.

Dyrektor Amerykańskiej Komisji Młodzieżowej, Homer P. Rainey, oświadcza we wstępie złożonego raportu, że natrafiła ona w swych badaniach na szereg trudności, wynikających ze złożoności czynników, jakie się składają na całokształt zagadnienia młodzieżowego. Niektóre z tych czynników są wyraźnie określone i znane, inne chwiejne i dość nieuchwytne, jedne kryją się głęboko w biologicznej naturze jednostki, inne znów są

 wyrazem życia zbiorowego. Jedne dojrzewały w ciągu całych stuleci, podczas gdy inne rozwijały się równolegle do aktualnych warunków ekonomiczno-społecznych.

Badania Komisji stwierdzają, że wśród młodzieży między 16 a 24 rokiem życia jest 4.700.000 bezrobotnych, którzy nie chodzą do szkoły i szukają pracy, a tylko 300.000 pozostając bez pracy i bez nauki — pracy nie szuka. Zresztą inne źródła podnoszą tę cyfrę bezrobotnych do 5.000.000, a Aubrey Wiliams, dyrektor zarządzający National Youth Administration, ustala tę pozycję w granicach od 5 do 8 milionów.

Przed niedawno zaszłym przekształceniem planu pomocy, z zasiłków korzystało — według danych Komisji — 2.875.000 młodzieży między 16 a 24 rokiem życia, w czym chłopców było nieco mniej, niż połowa. Z tej cyfry przypadało na miasto — 1.710.000 osób, reszta, 1.165.000 — na ludność wiejską. Z pośród grupy miejskiej było 1.140.000 osób, które bądź już pracowały, bądź szukały pracy, 570.000 nie szukało pracy, 270.000 nigdy nie pracowało. W tej zgórą półtoramilionowej gromadzie, otrzymującej zasiłki, znalazło się 343.000 niewykwalifikowanych robotników, 275.000 — półwykwalifikowanych, 54.000 wykwalifikowanych rzemieślników, 197.000 pracowników umysłowych (t. zw. „white-collar"). Takich, co uczęszczali do szkoły, było 290.000, fizycznie słabych okazało się 41.000. W grupie wiejskiej na 1.165.000 — 670.000 szukało pracy (i już pracowało), w tem 281.000 rolników, 240.000 — fornali. Ustalono, że ci, co pobierali zasiłki w ciągu miesięcy, a niekiedy nawet i lat, utracili stopniowo ambicje w kierunku pracowania, i wydawały się konieczne gruntowne zmiany społeczne, któreby pomogły zwalczyć apatię i brak energii u tych rzesz bezrobotnej młodzieży.

Tak drogi Ameryce postulat dostępnej dla wszystkich nauki pozostał daleki od realizacji. W r. 1935 uczęszczało do szkół nie więcej niż 60% całej młodzieży w normalnym wieku gimnazjalnym. Reszta, t. j. 40% stanowi problem nietylko już bezrobocia, ale i — oświatowy. Za koniecznością rozszerzenia możliwości kształcenia się przemawia — zdaniem Komisji — jeszcze i ten fakt, że na 100 młodzieży w wieku studiów wyższych — 85 nie dociera do właściwych uczelni.

Jakkolwiek medycyna uczyniła wielkie postępy, stan zdrowotny młodzieży amerykańskiej pozostawia na ogół dużo do czynienia. Miliony są zupełnie pozbawione opieki lekarskiej i dentystycznej, a — jak wskazują dane — co tydzień umierają setki tych, którychby mogła ocalić opieka szpitalna. Głównie szwankuje dobrze zorganizowana akcja zapobiegawcza i tej właśnie luce należy przypisać 42% faktycznych zgonów. Według raportu Komitetu opieki lekarskiej (Committee on Medical Care), cytowanego w sprawozdaniu Komisji, spośród dzieci szkolnych badanych w sześciu różnych miastach 65 — 95% wykazało mniej lub więcej poważne defekty fizyczne (zgórą 50% — wady zębów, 34% — wzroku). Life Extension Institute stwierdził, po zbadaniu 100.000 młodzieży, różnego rodzaju braki u 75%.

Specjalną uwagę zwrócono na stan umysłowy młodzieży. Okazało się, że w ciągu r. 1933 na ogólną liczbę 69.368 umysłowo chorych, przyjętych po raz pierwszy do amerykańskich szpitali stanowych, stanowiła młodzież między 15 a 24 rokiem życia — 8.636 czyli 12,4%. Charakterystyczny jest też fakt, że z 7.000 dzieci amerykańskich, jakie przychodzą na świat co dobę, jedno na dwadzieścia sześć skazane jest w okresie dojrzewania na chorobę umysłową.

Problem przestępczości młodzieży w oświetleniu cytowanego przez Komisję raportu Federalnego Biura Badań Departamentu Sprawiedliwości (Federal Bureau of Investigation of the Department of Justice) za r. 1925 (dziewięć miesięcy) przedstawia się w ten sposób, że 27,4% wszystkich osób aresztowanych stanowiły jednostki poniżej 25 lat, a największa liczba aresztowanych w jednym wieku przypada na młodzież dziewiętnastoletnią, przeszło zaś połowę stanowili ludzie niżej lat trzydziestu. Najpospolitsze przestępstwa dokonane przez nich były: włamanie i różne kradzieże, zwłaszcza samochodowe. Ściślejsze dane statystyczne są następujące: niżej lat dwudziestu było

44.649 (15,3%), między 20 a 24 rokiem życia — 64.832 (22,2%), między 25 a 29 —
52.531 (18%) — razem 162.012, co czyni 55,4% ogółu aresztowanych. Ta pesymistyczna statystyka pogłębia się jeszcze. Corocznie przechodzi przez sądy urzędowo 200.000 spraw młodzieżowych, a obok tego wymienia się jeszcze 100.000 „nieurzędowych". Za jedną z głównych przyczyn tego stanu rzeczy Amerykańska Komisja Młodzieżowa uważa wpływy szkodliwego otoczenia. Analiza 1.000 spraw wykrywa, że tylko 13% młodocianych przestępców wychodzi ze zdrowego środowiska, a w 93,4% przypadkach delikwentów cechuje złe spędzanie wolnego czasu. I dalej, 75% elementu przestępczego wśród młodzieży nie należało nigdy do żadnego „kontrolowanego klubu", a 84% było zapóźnionych w nauce szkolnej. Słaby rozwój umysłowy, jako źródło występków odgrywa u młodzieży rolę o 5 — 10 razy większą, niż u dorosłych.

Wreszcie Komisja uważa brak odpowiednich możliwości rekreacyjnych za nie byle jaką przyczynę zarówno przestępczości, jak i — niedoborów umysłowych młodej generacji. Pod tym kątem rzecz biorąc, aż do r. 1933 dwadzieścia stanów nie posiadało odpowiedniej ustawy, regulującej zakres wychowania fizycznego w szkołach, obecnie zaś tylko 3 stany Unii Północno-Amerykańskiej mają opracowany program tego wychowania. Jest również rzeczą szczególną, że tylko dwadzieścia jeden stanów wprowadziło kontrolę szkolną przez zamianowanie stanowych inspektorów wychowania fizycznego.

W okresie kryzysu, kiedy sytuacja bezrobotnych wymagała jak największych możliwości godziwego spędzenia wolnego czasu, budżety stanowe i lokalne przeprowadziły w tym zakresie raczej politykę redukcyj. Narodowe Stowarzyszenie Wczasów (National Recreation Association) stwierdziło, że odpowiednie pozycje budżetów miejskich były w r. 1933 o 10 — 25% mniejsze, niż w r. 1932, niektóre zaś miasta zupełnie zawiesiły działalność na tem polu.

Reasumując: problem młodzieży stoi nadal w Stanach Zjednoczonych wobec znaku wielkiego zapytania. Komisja Młodzieżowa nie omieszka przedstawić rezultatu swych badań Prezydentowi Rooseveltowi.

(„School and Society, 1936, April 4, — M. B. Schnapfer, Washington D. C. — „The Plight of American Youth"). T. J.

ZAGADNIENIE WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

W rubryce „Discussion" znanego tygodnika amerykańskiego „School Society" zamieścił p. C. E. Hagie, inspektor szkolny w stanie Minnesota, artykuł p. t. „O granicy w wychowaniu obywatelskim". Temat to niezbyt nowy, choć wciąż jeszcze aktualny, ale najważniejsze jest to, że problem tytułowy dał autorowi asumpt do oświetlenia w sposób otwarty i śmiały podstawowych zagadnień współczesnego wychowania. Jednocześnie poddana została krytycznej analizie panująca w niem atmosfera.

Niezliczone panacea, stosowane w ciągu ostatniego piętnastolecia w dziedzinie oświatowo-wychowawczej, świadczą, zdaniem C. E. Hagie, o tym, iż niezbyt dobrze dzieje się na polu pedagogicznym. Coraz to nowe poglądy luzują się tu niezmordowanie. Był „histeryczny" okres ślepej wiary w testy, sprowadzającej wszystko do mierzenia i rejestrowania, to znów odpowiednie podręczniki w rękach każdego nauczyciela miały stworzyć idealną sytuację wychowawczą, albo nowy sposób zorganizowania izby szkolnej prowadził — według innych — do przezwyciężenia wszelkich braków amerykańskiego systemu. W tym wszystkim jednakże nie było mowy o radykalnych zmianach programowych, które samą tylko nazwą budziły okrzyk zgrozy w „obrońcach naszych świętych instytucji amerykańskich".

Zastanawiając się nad rezultatami konwencjonalnego wychowania, autor podkreśla, ileż to wiadomości ginie w niepamięci w dziesięć lat po ukończeniu szkoły przez jednostkę, uważaną w swoim czasie za „niezwykle kulturalną". Pozostają, coprawda,

 nawyki do pracy, ale one mogą być nieraz raczej szkodliwe, niż pożyteczne, jeśli zważyć, że powstały przymusowo w toku pracy przeważnie nielubianej. Znacznie później okazuje się dopiero, że właściwe zainteresowania jednostki leżały zupełnie gdzie indziej, a droga do nich musiała być odnaleziona inaczej.

Po tym wstępie krytycznym następują rozważania natury pozytywnej. P. Hagie dzieli się konkluzjami, do jakich doszedł w ciągu kilkunastoletnich badań nad tym, co należy uczynić w szkole pod hasłem: „wychowanie obywatelskie". Za najważniejszy warunek prawdziwie konstruktywnej pracy w tej dziedzinie uważa on całkowitą zmianę filozofii wychowawczej i mentalności amerykańskich nauczycieli. Wśród amerykańskiego ogółu mało kto zdaje sobie sprawę, że nauczycielstwo stanowi „jądro nowej kultury duchowej, wstęp do szczerego i beztendencyjnego rozważania podstawowych zagadnień moralnych, społecznych, politycznych i filozoficznych, klucz do pokoju i wojny, pochodnię, mogącą rozświetlić mroczną drogę kryzysu ekonomicznego i nierówności społecznej". Witalizację wychowania możnaby osiągnąć dzięki takiemu systemowi, któryby przekazał tak potrzebne „nowe natchnienie" wychowawcom, a ci próbowaliby następnie zastosować dziś idee, nabyte wczoraj. Udział „techników" w zakresie wychowania nie wystarcza do tego celu, którego doniosłość wymaga oczyszczenia zakładów kształcenia nauczycieli z elementów, pozbawionych wizji rzeczywistych i palących potrzeb cywilizacyjnych.

Druga konkluzja dotyczy środków naprawy panującego na ogół fałszywego podejścia do zagadnień wychowawczo-obywatelskich. Ludzie dzisiejsi, urodzeni w wieku maszynizmu, mniemają, że zjawi się ktoś, kto im da ogólną i nieomylną formułę, legalnie usankcjonowaną, a odpowiednie władze oświatowe określą szczegółową technikę, dzięki której realizacja praktyczna nowej nauki obywatelskiej stanie się procesem automatycznym. Tymczasem — wywodzi autor — w obecnej chwili celem najistotniejszym, do którego należy dążyć, jest wspólna filozofia wartości ludzkich. Po jego osiągnięciu wychowanie będzie „naturalnym procesem postępowych kontaktów indywidualnych między osobowością więcej dojrzałą i mniej dojrzałą".

P. Hagie nie wysuwa obecnie postulatu całkowitej i radykalnej reorganizacji programów szkolnych naraz. Uważa on, że stopniowe, ewolucyjne zmiany, wprowadzane regularnie i trwale w ciągu kilku lat, doprowadzą do ogromnych rezultatów. Dla ilustracji przytacza fakty z terenu szkół, podlegających jego zwierzchnictwu. Dają one wskazania co do kierunku, w jakim może pójść wychowanie obywatelskie. A więc, w szkole powszechnej pozostawiono wykaz przedmiotów niemal bez zmiany. Arytmetyka przechodzi stopniowo proces eliminacji z pierwszych lat nauki na tej podstawie, iż jako przedmiot odrębny, nie powinna być nauczana wcześniej, niż na szóstym stopniu. Wytyczne przedmiotowe ustalono w ten sposób, że posługiwanie się liczbami, język angielski, historia, fakty geograficzne, sztuka i wiadomości bieżące („current events") są udzielane we wzajemnie skoordynowanej formie w jednej i tej samej klasie i w każdej klasie. Również usiłuje rozwinąć w każdym dziecku, począwszy od pierwszego „stopnia" (oddziału), świadomość, że gmina obowiązana jest czynić wobec niego to, czego wymaga jego dobro. Niektóre z tych spraw leżą w obrębie doświadczenia dziecięcego, które nauczyciel winien wyzyskać w celu rozwinięcia u swych wychowańców zdrowego instyktu społecznego.

W gimnazjum (junior and senior high school) wprowadzone od roku zgórą zmiany bardziej są widoczne dla powierzchownego obserwatora. Sześcioletni plan nauki tworzą tu dwa trzony, skupiające dokoła siebie sprawę obywatelskiego rozwoju młodzieży. Trzon pierwszy stanowi program studiów społecznych — jedna godzina codziennie w ciągu całych sześciu lat. Miast łączyć moment obywatelski z historją lub innymi przedmiotami, spróbowano studiować stosunki ludzkie w zorganizowanym społeczeństwie. Przy dostatecznej różnostronności, ambicji i odwadze nauczyciele — jak sądzi autor — potrafią ukazać każdą sprawę w jej związku z — konwencjonalnie dotychczas

rozgraniczonymi — zakresami polityki, socjologii, ekonomii, i moralności. Jest to próba poprowadzenia młodzieży ku zrozumieniu — w sposób niezależny — wszelkich „dlaczego" i „na co", przyczyn i skutków stosunków między ludźmi w toku ich trwania.

Drugi trzon programowy stanowią równoległe na przestrzeni sześciu lat kursy „witalizowanego i uspołecznionego" języka angielskiego. Tutaj zaleca się nauczycielstwu korzystać jak najwięcej z literatury bieżącej, zużytkować najnowsze wiadomości w każdej dziedzinie, jako materjał, na którym zbudowana jest praca w zakresie angielszczyzny. Równocześnie należy pobudzać wychowańców do analizy i rozumowania. Doświadczenie i praktyka uczynią nauczycieli przydatnymi do tych zajęć, gdzie główną rolę gra debata oraz najściślejszy związek między lekturą i naukami społecznymi. Poza tym w programie figurują właściwie wszystkie powszechnie uznane kursy, ale uczniów zachęca się do unikania tych kursów, które prawdopodobnie nie będą miały dla nich wartości praktycznej (np. matematyka i języki obce tam, gdzie mogą okazać się niepotrzebne w projektowanej karjerze). Uwzględnione są również sztuki piękne i muzyka, głównie jako źródło zadowolenia osobistego. Ekonomia domowa i rolnictwo traktuje się w planie nauki narówni z pratycznymi kursami różnych rzemiosł.

W szkole powszechnej niema dzienników ocen. Rodzice otrzymują co pewien czas listy osobiste od nauczycieli na temat spraw, związanych z danym uczniem. Ani jeden z nich nie „przepada", chyba, że opuścił tyle godzin, iż nie zdoła sprostać postępom swojej grupy. W gimnazjum natomiast istnieje dwojaka ocena: „P" (promowany) i „N" (niedostateczny). „General College" uniwersytetu stanowego w Minnesota poddaje kandydatów „próbie". W rezultacie młodzież troszczy się poważnie o swój rozwój, nie odrywając uwagi w kierunku różnych sztucznych celów. Najważniejsza ocena, jaką, opuszczając szkołę, uczniowie unoszą z sobą, polega na komplecie opinii wszystkich nauczycieli i dotyczy charakteru, cech indywidualnych oraz zdolności zawodowych abiturienta, zaobserwowanych podczas całego jego pobytu w szkole średniej. Główny nacisk kładzie się na wyrobienie obywatelskie i rozwój osobowości. Te raporty są ściśle poufne, ale zainteresowani uczniowie, mając do nich dostęp, znajdują dzięki temu stałą zachętę do poprawy swych nawyków i właściwości.

(„School and Society", 1936, April 11. — C. E. Hagie, Superintendent of Schools, Aurora, Minnesota: „On the frontier in Citizenship Education"). T. J.

KSIĄŻKI

T. RAYMONT. MODERN EDUCATION: ITS AIMS AND METHODS. (Współczesne wychowanie: jego cele i metody), Longmans, Green and Co. London. 1935, str. 340.

Celem omawianej książki jest zapoznanie czytelnika — przede wszystkim nauczyciela, lecz również i szerszej publiczności — z zasadniczymi zagadnieniami współczesnego wychowania. Autor nie ogranicza przy tym pojęcia wychowania do utartego pojęcia procesu, który jest zakończony z chwilą opuszczenia szkoły. Dlatego też w rozdziale I, poświęconym rozwojowi człowieka, znajdujemy prócz zwykłych w tego rodzaju książkach opisów stadiów rozwoju dziecięctwa i okresu dojrzewania również opis okresu dojrzałości i starzenia się w związku z zagadnieniem wychowalności.

Przed przejściem do zagadnień wychowawczych autor zastanawia się nad samym pojęciem wychowania, t. j. czy wychowanie da się zdefiniować. W węższym znaczeniu wychowanie oznacza przede wszystkim naukę w szkole; tą definicją posługuje się mowa potoczna i język ustaw parlamentarnych. W szerszym znaczeniu wychowanie definiowane jest w bardzo różny sposób. Autor zastanawia się nad szeregiem tych definicji, a więc wychowania jako przystosowania do celów zawodowych, wychowania dla rozrywki, jak najszlachetniej pojętej, wychowania dla „pełnego życia", wychowania dla państwa i wychowania indywidualności, wychowania dla „harmonijnego rozwoju", wychowania — którego celem jest znalezienie własnego wyrazu i wychowania, które pozwala na „realizację siebie". Te wszystkie definicje zakładają różne cele wychowania. Każda z nich zależna jest od poglądu na życie tego, kto ją głosi. Autor kończy swe rozważania wnioskiem, że każda z tych definicji zawiera coś z istoty wychowania, lecz żadna nie jest wyczerpująca, wszystkie są za wąskie.

Następnym zagadnieniem, rozważanym przez autora jest wartość i znaczenie teorii dla wychowania. Istnieje pewien wzajemny antagonizm i brak szacunku pomiędzy teoretykiem i praktykiem. Praktyk skłonny jest uważać teoretyka za marzyciela i pedanta, podczas gdy teoretyk sądzi, że praktyk posługuje się w mechaniczny sposób rutyną, opanowany jest przez zwyczaj i tradycję, uważa, że należy wykonywać swój zawód, tak jak go inni przed nim wykonywali. Oba krańcowe zdania nie mają racji, lecz prawda leży gdzieś pośrodku. Ta antyteza sięga aż starożytnych czasów, lecz nabrała specjalnego znaczenia dziś, gdy przerost teorii nad praktyką ciąży nad wychowaniem. Szczególnie ostra jest krytyka i sceptycyzm w stosunku do teorii w wychowaniu. Ciągle istnieje brak zrozumienia między filozofem wychowania, a jeszcze bardziej psychologiem-pedagogiem, a przeciętnym praktykiem, czy to nauczycielem, czy też władzami administracyjnymi. Autor uznaje wielkie znaczenie teorii wychowania, przyznaje wartość pewnym zdobyczom psychologii wychowawczej, ostrzega przed odrzucaniem teorii. W całej jednak książce przebija się raczej pewna nieufność do teorii oraz wielki sceptycyzm w stosunku do metod psychologicznych. Pod tym kątem widzenia rozważane są poszczególne zagadnienia omawianej książki.

Autor rozpatruje historyczny rozwój najważniejszych problemów pedagogiki, rozpoczynając od rozważenia instytucji mających znaczenie dla wychowania poza szkołą — a więc Kościoła i organizacji religijnych, teatru, w którym młodzież jest bądź widzem, bądź aktorem, kina, radia, gazet, popularnych „magazynów", ogłoszeń, bibliotek, muzeów i wystaw, organizacji harcerskich, zawodu, a przede wszystkim rodziny.

Największa część książki poświęcona jest szkole. A więc po rysie historycznym i opisie organizacji szkolnictwa angielskiego duża część rozważań poświęcona jest pro-

gramom szkolnym, zasadom ich układania oraz praktycznemu wprowadzeniu w życie. Autor stwierdza, że na programach i na całej nauce szkolnej w Anglii ciąży przede wszystkim system egzaminów, które prowadzą do zdobycia stypendiów. Dwa są zagadnienia przy układaniu programów: czego mamy uczyć i jak mamy uczyć. O ile drugie zagadnienie podpada zdaniem autora częściowo pod zakres pracy psychologów, o tyle zagadnienie treści programu nie podlega zupełnie ich kompetencji. Podobnie ostro krytykowane są poczynania psychologiczne w rozdziale, poświęconym egzaminom, mianowicie testy, w szczególności zaś testy psychologiczne. Autor cytuje kilka testów wiadomości i krytykuje je; trzeba jednak zaznaczyć, że wybrane są testy istotnie złe, gdy możnaby dobrać inne — lepsze, które wytrzymałyby zarzuty autora.

W dalszych zagadnieniach, jak uczenia się i nauczania, zagadnieniu karności, społeczności szkolnej, wreszcie zagadnieniach nauczyciela i kontroli szkoły, autor kładzie przede wszystkim nacisk na miejsce, jakie w nowoczesnym wychowaniu zajmuje dziecko. Jest ono centralnym punktem nowoczesnego wychowania, do niego muszą być przystosowane metody; nie wolno, by indywidualność nauczyciela tłumiła dziecko, czy to z punktu widzenia samodzielności w uczeniu się, czy też dyscypliny szkolnej. Wyrazem tego nastawienia jest „metoda projektów", omówiona pokrótce przez autora w zakończeniu.

Książka T. Raymont'a daje w systematyczny, zwięzły i jasny sposób przegląd najważniejszych zagadnień wychowawczych. Główny nacisk autor kładzie na wychowanie w Anglii, jednakże porównywa je często z wychowaniem w Ameryce i innych krajach. Nie ze wszystkimi poglądami autora można się pogodzić, szczególnie jeśli chodzi o krytykę pracy psychologa oraz o odsuwanie go od najważniejszych zagadnień psychologicznych. Te zarzuty jednak ważne są dla psychopedagoga, gdyż wykazują słabe strony psychologii wychowawczej; wskazują nietyle na to, jak twierdzi autor, że psycholog nigdy nie będzie kompetentny w tym zakresie, lecz że dotychczas nie rozwiązał jeszcze zagadnień, które sobie stawia.

Dr R. Czaplińska-Mutermilchowa.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

MARJAN KSIĄŻKIEWICZ. ZARYS GEOLOGJI ŚLĄSKA. Wydawnictwa Instytutu Śląskiego. Śląsk — ziemia i ludzie I. Katowice 1936.

WŁADYSŁAW MARCHACZ. KRAJOBRAZ ŚLĄSKA. Wydawnictwa Instytutu Śląskiego. Śląsk — ziemia i ludzie II. Katowice 1936.

JAN MONIAK i EDWARD STENZ. ZARYS KLIMATOLOGJI ŚLĄSKA. Wydawnictwa Instytutu Śląskiego. Śląsk — ziemia i ludzie III. Katowice 1936.

ANDRZEJ BATTAGLIA. GÓRNICTWO ŚLĄSKIE. Wydawnictwa Instytutu Śląskiego. Śląsk — ziemia i ludzie IV. Katowice 1936.

ANIELA KOZŁOWSKA — SZATA ROŚLNINNA WOJEWÓDZTWA ŚLĄSKIEGO. Wydawnictwa Instytutu Śląskiego. Śląsk — ziemia i ludzie V. Katowice 1936.

MIECZYSŁAW SMOLARSKI. DAWNA POLSKA W OPISACH PODRÓŻNIKÓW. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa.

PRYWATNE MĘSKIE GIMNAZJUM IMIENIA STEFANA BATOREGO („SZKOŁA LUBELSKA") W XXX-LECIE 1906 — 1936. Lublin.

STANISŁAW WIECHOWICZ. KOŁO MEGO OGRÓDECZKA. Dziesięć polskich pieśni ludowych — śpiew i fortepian. Poznań. Nakładem S. A. Ostoja.

WALENTYNA WIECHOWICZOWA. ZASADY INSCENIZACYJ RYTMICZNYCH. Bibljoteka inscenizacyj rytmicznych Nr. 1. Poznań 1936. Nakładem S. A. Ostoja.

WALENTYNA WIECHOWICZOWA. DZIESIĘĆ POLSKICH PIEŚNI LUDOWYCH. Bibljoteka inscenizacyj rytmicznych. Poznań 1936. Nakładem S. A. Ostoja.

KS. L. BIŁKO. MŁODY ŚPIEW. Pieśni dla młodzieży. Tom III. Poznań. Nakładem S. A. Ostoja.

LEONARD TURKOWSKI. DOOKOŁA POLSKI. Rewja krajoznawcza. Teatr dla młodzieży męskiej. Nr. 47. Poznań 1935. Nakładem Spółki Akcyjnej Ostoja.

ZOFJA TOPIŃSKA. SKOŃCZYŁEM MEDYCYNĘ. Farsa w 1 akcie. Teatr dla młodzieży męskiej Nr. 48. Poznań. 1935. Nakładem Spółki Akcyjnej Ostoja.

JÓZEFA FURMANOWA. SYN MARNOTRAWNY. Inscenizacja przypowieści Chrystusowej w 5-ciu odsłonach. Teatr dla młodzieży męskiej Nr. 50. Poznań. 1936. Nakładem Spółki Akcyjnej Ostoja.

JAN ZIEMBA. POWÓDŹ. Sztuka w 3 aktach. Teatr dla młodzieży męskiej. Nr. 51. Poznań. 1936. Nakładem Spółki Akcyjnej Ostoją.

GWIDON MIKLASZEWSKI. KTO WINIEN? Sąd inscenizowany. Teatr dla młodzieży męskiej. Nr. 52. 1936. Nakładem Spółki Akcyjnej Ostoja.

ZOFJA GLOSSÓWNA. POKUSA. Sztuka w 3-ch aktach. Teatr dla młodzieży żeńskiej. Nr. 44. Poznań. 1936. Nakładem Spółki Akcyjnej Ostoja.

JANINA KAŹMIERSKA. RODZINA OSTOJĄ. Biblioteka wieczornicowa. Nr. 44. Poznań. 1936. Nakładem Spółki Akcyjnej Ostoja.

W. DASZEWSKA, I. SZPOTAŃSKA. WSPÓLNĄ PRACĄ. Przyroda — geografia dla klasy trzeciej szkół powszechnych pierwszego stopnia. Kurs A. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

STANISŁAW SZOBER. NAUKA O JĘZYKU DLA KLASY CZWARTEJ GIMNAZJALNEJ. 1936. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

A. DMOCHOWSKI, ST. ZIEMECKI, M. SZCZAWIŃSKI, J. WERNEROWA. NAUKA O PRZYRODZIE I O ZIEMI DLA KLASY IV SZKOŁY POWSZECHNEJ PIERWSZEGO STOPNIA. Kurs A. Warszawa — Wilno. Nakładem M. Arcta i K. Rutskiego.

FAUNA SŁODKOWODNA POLSKI. ZESZYT 15. JĘTKI (EPHEMEROPTERA). OPRACOWAŁ DR J. ST. MIKULSKI. Warszawa. 1936. Wydawnictwo Kasy imienia Mianowskiego Instytutu Popierania Nauki.

FAUNA SŁODKOWODNA POLSKI. ZESZYT 26. PIJAWKI (HIRUDINEA). OPRACOWAŁ DR LESZEK KAZIMIERZ PAWŁOWSKI. Warszawa. 1936. Wydawnictwo Kasy imienia Mianowskiego Instytutu Popierania Nauki.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 84256.

WARUNKI PRENUMERATY OŚWIATY I WYCHOWANIA

	ZŁOTYCH
Rocznie (10 zeszytów)	10.—
Półrocznie	5.—
Zeszyt pojedyńczy	1.50

CENA OGŁOSZEŃ
(W SPRAWACH OŚWIATOWYCH)

Po tekście cała stronica . .	100.—
Pół stronicy	60.—
Ćwierć stronicy	30.—

REDAKCJA:

Warszawa, Aleja Szucha 25, I p. pokój Nr 30.

ADMINISTRACJA:

Warszawa, Aleja Szucha 25, I p. pokój Nr 59.
Konto w P. K. O. Nr 30203.

CZYTELNIA PEDAGOGICZNA

przy BIBLIOTECE MINISTERSTWA W. R. i O. P.
ALEJA SZUCHA 25, III PIĘTRO, Nr 9

otwarta jest codziennie od g. 11 do 14$^1/_2$, w sobotę do 13$^1/_2$, we wtorki, czwartki, soboty od 17$^1/_2$ do 20 z wyjątkiem dni świątecznych oraz miesięcy: lipca i sierpnia.

(Telefon w godz. rannych wewn. Min. Nr 116, w godz. wiecz. Nr 802-24)

MUZEUM OŚWIATY I WYCHOWANIA

MINISTERSTWA W. R. i O. P. WARSZAWA
HOŻA Nr 88

1-o STAŁA WYSTAWA (w stanie organizacji) obejmuje: organizację i statystykę szkolnictwa w Polsce, budownictwo i urządzenia szkolne, higienę szkolną, prace uczniów. Zbiory dostępne dla zwiedzających codziennie prócz świąt od g. 10 do 13 (telefon 816-93).

2-o CENTRALNE PRACOWNIE DYDAKTYCZNE obejmują dwanaście przedmiotów, mianowicie: język polski, historię, filologię klasyczną, języki obce, geografię, biologię, matematykę, fizykę, chemię, propedeutykę filozofii, zajęcia praktyczne i muzykę oraz wychowanie. Pracownie są czynne w poniedziałki, środy i piątki od g. 17.30 do 19, a we wtorki, czwartki i soboty od godz. 13.30 do 15.

3-o CZYTELNIA PISM NAUKOWYCH I DYDAKTYCZNYCH czynna jest na razie w poniedziałki, środy i piątki od godz. 17.30 do 20 i dostępna dla ogółu nauczycielstwa.

PRACOWNIA

OŚWIATY DOROSŁYCH

MINISTERSTWA W. R. i O. P. WARSZAWA
AL. SZUCHA 25 (PODZIEMIA, POKÓJ Nr 3)
Tel. 802-20—wewn. 134 (czynny tylko od 10 do 15)

Godziny otwarcia: poniedziałki, środy, piątki od g. 10 do 15, wtorki, czwartki, soboty od 17$^1/_2$ do 20$^1/_2$

BIBLIOTEKA: Najbogatszy zbiór dzieł z zakresu oświaty dorosłych w Polsce. Dział bibliografii i bibliotekarstwa.

ARCHIWUM PRACY KULTURALNO-OŚWIATOWEJ Zbiór materiałów z dziedziny organizacji pracy oświatowej.

Wstęp wolny.